

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MAGALI LEMIEUX

DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL

VISANT LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL

DES ENFANTS DE TROIS À CINQ ANS

AOÛT 2003

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier ma directrice de maîtrise,
Madame Andrée-Claire Brochu, pour son soutien, sa compréhension,
son enthousiasme et ses judicieux conseils dans la réalisation de ce projet de
recherche.

Je souhaite également remercier mon conjoint pour sa patience et sa
compréhension tout au long de cette démarche d'études à la maîtrise.
J'exprime toute ma reconnaissance à mes parents pour leurs encouragements,
et plus particulièrement mon père pour son aide
précieuse sur le plan de l'écriture.

J'aimerais signifier toute ma gratitude à
Madame Marie-Andrée Bourassa
pour sa générosité et son excellent travail à titre d'enseignante experte.

En terminant, je voudrais souligner la collaboration de Messieurs
Robert Levac et Martin Lavoie du *Pavillon Saint-Arnaud* de Trois-Rivières.
Enfin, un grand merci aux parents et aux enfants du cours de *Pré-maternelle
musicale*, de la session d'hiver 2001 qui ont accepté de participer à cette
passionnante expérience de recherche développement.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES FIGURES.....	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : GENÈSE DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL DESTINÉ AUX ENFANTS DE 3 À 5 ANS	7
1.1 COMMENT PREND RACINE CE PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL.....	8
1.2 PLANIFIER MA PREMIÈRE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF.....	15
1.3 OU QUAND LES PROBLÈMES NE SONT PAS NÉCESSAIREMENT D'ORDRE MUSICAL.....	19
1.4 DU DÉSIR D'AMÉLIORER LE PROGRAMME.....	25
CHAPITRE 2 : DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE À LA THÉORIE.....	27
2.1 DE LA TRADITION À LA GLOBALITÉ.....	28
2.2 DE LA TRADITION À LA CONTINUITÉ.....	32
2.2.1 <i>Maria Montessori (1870-1952)</i>	33
2.2.2 <i>Jacques-Dalcroze (1865-1950)</i>	34
2.2.3 <i>Orff (1895-1982)</i>	35
2.2.4 <i>Kodály (1882-1967)</i>	36
2.3 VERS UNE DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION MUSICALE.....	37
2.4 VERS UN OBJECTIF COMMUN : LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT.....	41
2.4.1 <i>Le modèle The Whole Child de Hendrick (1993)</i>	42
2.5 VERS UN CADRE THÉORIQUE D'INTERVENTIONS DIDACTIQUES.....	48
2.5.1 <i>Recueils de chansons et ouvrages pratiques utilisés</i>	49
2.5.2 <i>Principes pédagogiques issus de la pédagogie générale</i>	50
2.5.2.1 Les étapes du processus d'équilibration (Brochu, 1999; adaptation de Piaget, 1975 et Noëlting, 1982).....	51
2.5.2.2 La théorie des intelligences multiples (Gardner, 1997).....	53
2.5.2.3 Le principe pédagogique S.I.C. (Brochu, 1993).....	56
2.5.2.4 Le processus de traitement de l'information (Caston, 1996).....	58
2.5.2.5 Le cycle de compétence (Pearce, 1982).....	60
2.5.3 <i>Cadre théorique d'interventions didactiques</i>	62
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	65
3.1 LA MÉTHODE DE RECHERCHE RETENUE.....	66
3.1.1 <i>Le développement du programme</i>	70
3.1.2 <i>La mise à l'essai du programme</i>	70
3.1.3 <i>L'adaptation du programme</i>	70
3.2 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ ET RECHERCHE DÉVELOPPEMENT.....	71
3.2.1 <i>Le critère de transférabilité</i>	71
3.2.2 <i>Le critère de fiabilité</i>	73
3.2.3 <i>Le critère de constance interne</i>	73
3.2.4 <i>Le critère de crédibilité</i>	74
3.3 DESCRIPTION DU CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATION DE LA PHASE DE MISE À L'ESSAI DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL.....	75

3.4	DESCRIPTION DES OUTILS DE RECHERCHE ET DES PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	77
3.4.1	<i>La fiche d'observation des enfants</i>	78
3.4.2	<i>Le journal de bord de la chercheuse</i>	80
3.4.2.1	Données recueillies avant la mise à l'essai	82
3.4.2.2	Données recueillies pendant la mise à l'essai	82
3.4.2.3	Données recueillies pendant la rédaction du mémoire.....	84
3.4.3	<i>Le journal de bord de l'enseignante experte</i>	85
3.4.4	<i>Les questionnaires destinés aux parents (Temps 1 et 2) et au responsable de la programmation</i>	86
CHAPITRE 4 : DÉPOUILLEMENT DES QUESTIONNAIRES ET ADAPTATION DU PROGRAMME		93
4.1	DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AU RESPONSABLE DE LA PROGRAMMATION	94
4.1.1	<i>Clientèle visée par le cours d'éveil musical</i>	94
4.1.2	<i>Raisons pouvant faire hésiter les parents à inscrire leur enfant au cours</i>	95
4.1.3	<i>Moyens publicitaires</i>	96
4.1.4	<i>Améliorations concernant les services offerts</i>	97
4.1.5	<i>Importance du cours d'éveil musical</i>	98
4.1.6	<i>Raisons pouvant motiver les parents à inscrire leur enfant au cours</i>	99
4.1.7	<i>Attentes des parents par rapport au cours</i>	99
4.1.8	<i>Niveau de satisfaction</i>	101
4.1.9	<i>Contenu d'un cours d'éveil musical</i>	102
4.1.10	<i>Apport d'un cours d'éveil musical pour les enfants</i>	103
4.2	DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS (TEMPS 1).....	104
4.2.1	<i>Identification des parents</i>	105
4.2.2	<i>Expériences antérieures des enfants</i>	105
4.2.3	<i>Amélioration des services offerts aux parents d'enfants de trois à cinq ans fréquentant le Pavillon Saint-Arnaud</i>	108
4.2.4	<i>Accessibilité des informations au sujet du cours Pré-maternelle musicale</i>	110
4.2.5	<i>Raisons empêchant l'inscription</i>	111
4.2.6	<i>Réaction des enfants face au cours</i>	111
4.2.7	<i>Raisons motivant les parents à inscrire leur enfant</i>	113
4.2.8	<i>Attentes des parents par rapport au cours</i>	116
4.2.9	<i>Apport du cours d'éveil musical pour l'enfant</i>	120
4.2.10	<i>Expériences antérieures des parents en musique</i>	123
4.2.11	<i>Expérience musicale de l'enfant à la maison</i>	125
4.2.12	<i>Communication parent-enfant après la participation de l'enfant à un cours</i>	127
4.2.13	<i>Commentaires généraux</i>	129
4.3	DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS (TEMPS 2).....	132
4.3.1	<i>Identification des parents</i>	133
4.3.2	<i>Niveau de satisfaction générale des parents et des enfants</i>	133
4.3.3	<i>Réaction et attitude de l'enfant avant le cours</i>	134
4.3.4	<i>Réaction et attitude de l'enfant après le cours</i>	136
4.3.5	<i>Communication parent-enfant après les cours d'éveil musical</i>	137
4.3.6	<i>Acquisition de connaissances par l'enfant dans le cadre du cours</i>	138
4.3.7	<i>Identification des éléments favorisant l'apprentissage de l'enfant</i>	141
4.3.8	<i>Répétition des activités à la maison avec l'enfant</i>	145
4.3.9	<i>Niveau de satisfaction des parents par rapport à l'apprentissage de l'enfant</i>	147

4.3.10	<i>Changements observés chez l'enfant</i>	150
4.3.11	<i>Acquisition de connaissances par les parents</i>	151
4.3.12	<i>Évaluation du cours d'éveil musical par les parents</i>	152
4.3.13	<i>Réinscription de l'enfant au cours</i>	156
4.3.14	<i>Commentaires généraux</i>	157
CHAPITRE 5 : DÉPOUILLEMENT DES FICHES D'OBSERVATION DES ENFANTS ET ADAPTATION DU PROGRAMME		159
CHAPITRE 6 : DESCRIPTION ÉVOLUTIVE DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL DESTINÉ AUX ENFANTS DE 3 À 5 ANS		185
6.1	LE BALLON BAVARD (COURS 1 À 10).....	192
6.2	LE CORPS MUSICAL (COURS 1).....	201
6.3	QU'ENTENDS-TU ? (COURS 1 ET 2).....	203
6.4	LE BRIC-À-BRAC (COURS 1).....	205
6.5	LES CHANSONS (COURS 1, 2, 3, 6 ET 7).....	208
6.6	LE JEU DES GRENOUILLES (COURS 1).....	215
6.7	J'ÉCOUTE LE SILENCE (COURS 1).....	216
6.8	ACTIVITÉ PRÉFÉRÉE (COURS 1 À 9).....	221
6.9	ORCHESTRE RYTHMIQUE (COURS 2 À 10).....	225
6.10	JE MIME L'INSTRUMENTISTE (COURS 2).....	237
4.11	AUDITION D'ŒUVRES (COURS 2 À 8).....	238
6.12	DESSINS (COURS 2 À 9).....	240
6.13	PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE (COURS 3, 4 ET 5).....	247
6.14	LA PORTÉE GÉANTE (COURS 3 À 10).....	258
6.15	RYTHMIQUE CORPORELLE (COURS 4 ET 5).....	266
6.16	HISTOIRE BRUITÉE (COURS 4 ET 5).....	273
6.17	LA CHASSE AUX TRÉSORS (COURS 5).....	276
6.18	DIS-MOI QUI ES-TU ? (COURS 6 ET 7).....	281
6.19	LA SALADE DE FIGURES DE NOTE (COURS 6 À 10).....	283
6.20	LA FUSÉE MUSICALE (COURS 8).....	289
6.21	LA CONSTELLATION D'ÉTOILES (COURS 8).....	292
6.22	LE CONCERT (COURS 10).....	295
CHAPITRE 7 : DISCUSSION		299
7.1	DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	300
7.1.1	<i>Comparaison critique entre les résultats obtenus et les prémisses de base du programme</i>	300
7.1.2	<i>Discussion générale des résultats de recherche</i>	309
7.2	DISCUSSION DES ENJEUX ET DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	315
CONCLUSION		318
BIBLIOGRAPHIE		322

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : CARACTÉRISTIQUES DIFFÉRENCIANT LA PÉDAGOGIE MUSICALE TRADITIONNELLE ET LA PÉDAGOGIE MUSICALE NOUVELLE.....	29
TABLEAU 2 : LISTE DES RECUEILS DE CHANSONS ET DES OUVRAGES UTILISÉS.....	49
TABLEAU 3 : RÉPARTITION DE LA FRÉQUENCE DES ACTIVITÉS MUSICALES PRATIQUÉES À LA MAISON SELON LE SEXE DES PARENTS.....	126
TABLEAU 4 : ATTITUDE DE L'ENFANT AVANT LES COURS D'ÉVEIL MUSICAL	134
TABLEAU 5 : ATTITUDE ET RÉACTION DE L'ENFANT APRÈS LES COURS D'ÉVEIL MUSICAL	136
TABLEAU 6 : IDENTIFICATION PAR LES PARENTS DES ÉLÉMENTS AYANT AIDÉ LEUR ENFANT DANS SON PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	141
TABLEAU 7 : DÉPOUILLEMENT DES INCIDENTS-CRITIQUES NÉGATIFS ET SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION À APPORTER AU PROGRAMME	161
TABLEAU 8 : DÉPOUILLEMENT DES INCIDENTS-CRITIQUES POSITIFS ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES À MAINTENIR.....	170

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : TRAVAIL D'INTÉGRATION DE LA THÉORIE PIAGÉTIENNE DE L'ÉQUILIBRATION À L'ACTIVITÉ MUSICALE <i>PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE : SOLDAT LANOIRE</i>	52
FIGURE 2 : TRAVAIL D'INTÉGRATION DE LA THÉORIE DES INTELLIGENCES MULTIPLES À L'ACTIVITÉ MUSICALE <i>PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE</i>	55
FIGURE 3 : TRAVAIL D'INTÉGRATION DU PRINCIPLE PÉDAGOGIQUE S.I.C À L'ACTIVITÉ MUSICALE <i>PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE</i>	57
FIGURE 4 : TRAVAIL D'INTÉGRATION DU PROCESSUS DE TRAITEMENT DE L'INFORMATION À L'ACTIVITÉ <i>PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE</i>	59
FIGURE 5 : TRAVAIL D'INTÉGRATION DU CYCLE DES COMPÉTENCES À L'ACTIVITÉ MUSICALE <i>PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE</i>	61
FIGURE 6 : CADRE THÉORIQUE D'INTERVENTIONS DIDACTIQUES	63
FIGURE 7 : FORMULE RYTHMIQUE UTILISÉE DANS LA COMPTINE « JE M'APPELLE... »	195
FIGURE 8 : FORMULE RYTHMIQUE CORPORELLE.....	267
FIGURE 9 : TRANSPOSITION SUR LE PLAN MUSICAL DE LA FORMULE DE RYTHMIQUE CORPORELLE.....	267
FIGURE 10 : SYMBOLES MUSICAUX UTILISÉS POUR <i>LA CHASSE AUX TRÉSORS</i>	277
FIGURE 11 : PREMIÈRE ÉTAPE DANS LA COMPOSITION D'UNE SALADE DE FIGURES DE NOTE	285
FIGURE 12 : DEUXIÈME ÉTAPE DANS LA COMPOSITION D'UNE SALADE DE FIGURES DE NOTE	286
FIGURE 13 : TROISIÈME ÉTAPE DANS LA COMPOSITION D'UNE SALADE DE FIGURES DE NOTE.....	286
FIGURE 14 : DERNIÈRE ÉTAPE DANS LA COMPOSITION D'UNE SALADE DE FIGURES DE NOTE	287
FIGURE 15 : CONSTELLATION D'ÉTOILES	293
FIGURE 16 : MATRICE D'ADAPTATION DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL.....	308

INTRODUCTION

Dès sa naissance, le jeune enfant entreprend une expérience multisensorielle extrêmement active sur les plans olfactif, gustatif, visuel, tactile, et auditif. L'éveil musical du jeune enfant constitue à la fois un stimulant et un raffinement de son expérience auditive. Il ne consiste pas seulement en une acquisition de connaissances et d'habiletés nouvelles dans le domaine. Il s'avère plutôt une véritable démarche par laquelle l'enfant, mis en contact avec les merveilles d'un univers qui lui étaient jusqu'alors inconnues, développe le goût du beau et la curiosité face à l'inconnu. Pour favoriser cette prise de conscience chez l'enfant, il est essentiel d'exposer ce dernier à des éléments de culture reliés non seulement à la musique ou aux arts en général, mais aussi à l'ensemble des acquis de civilisation qui ont marqué l'histoire humaine.

La formation globale des enfants d'âge préscolaire comporte un aspect fort important : l'éveil musical. (Orsmond & Miller, 1999 ; Zimmerman, 1985; Andress, 1989; Petrusky, 1996 ; Gardner, 1997). Pour atteindre leurs objectifs de formation auprès des tout-petits, les éducateurs doivent disposer d'un matériel riche, accessible et facile d'utilisation. Or, l'expérience sur le terrain et la revue de littérature permettent de constater rapidement qu'il existe peu de telles ressources. Le but de la présente recherche développement est précisément d'enrichir le corpus dont disposent actuellement les éducateurs œuvrant dans le domaine de l'éveil musical des jeunes de trois à cinq ans.

Le présent mémoire propose donc un programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. Il est constitué d'un éventail d'activités à la fois originales et riches de possibilités reposant sur des principes pédagogiques et didactiques reconnus. La musique étant un art majeur qui devrait être accessible à tous sans exception, il apparaît primordial de promouvoir l'éducation musicale de l'enfant d'âge préscolaire en misant sur la démocratisation de celle-ci. Cette démocratisation ne peut se réaliser sans l'utilisation d'un langage accessible à la fois aux parents, aux éducateurs en service de garde et aux enseignants du préscolaire tout en demeurant rigoureux sur les plans scientifique et pédagogique. Il incombe donc au chercheur didacticien dans le domaine de l'éducation musicale de trouver ce langage commun. Ainsi, toutes les activités présentées dans le présent mémoire respectent cette nécessité et se fondent sur deux prémisses :

- l'éveil musical de l'enfant intégré à son développement global;
- la démocratisation de l'éducation musicale du jeune enfant.

Ainsi, tous ceux qui croient au développement global et au potentiel illimité des tout-petits et qui veulent s'y consacrer, disposeront d'instruments didactiques et pédagogiques de qualité répondant à leurs besoins. La présente recherche développement ne prétend pas répondre de façon exhaustive et définitive aux problèmes de l'éducation musicale du jeune enfant. Toutefois, le travail de

réflexion et d'expérimentation amorcé il y a trois ans a permis de trouver des solutions concrètes aux problèmes identifiés par les personnes concernées de près ou de loin par l'éducation musicale de l'enfant d'âge préscolaire. Des ressources diversifiées ont été mises à contribution : analyse des besoins des gens du milieu éducatif (parents, enseignants et administrateurs), expériences personnelles et professionnelles de la chercheure et corpus scientifique.

Différentes caractéristiques servent de repères et de lignes directrices dans l'élaboration de cette recherche développement et dans la rédaction de ce mémoire. Loisel (1999) différencie la démarche de **développement** de la démarche de **recherche développement** par la présence, à l'intérieur de cette dernière, de six caractéristiques particulières, soit :

- le caractère novateur du produit ou de l'expérience menée;
- la présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience;
- la collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données;
- l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques;
- la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit;
- une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit. (Loisel, 1999, p. 11-13)

Au début de chacun des chapitres seront exposées la ou les caractéristiques de la recherche développement (Loiselle, 1999) visées par le contenu de ce chapitre.

Le premier chapitre expose la problématique de la recherche sous la forme d'une narration descriptive des faits saillants ayant suscité et marqué le développement du programme d'éveil musical. Le deuxième chapitre répond principalement à la caractéristique relative à l'établissement de liens entre l'expérience de développement vécue et le corpus scientifique (Loiselle, 1999). Cette phase de la démarche permet finalement de dégager le cadre théorique des fondements didactiques du programme d'éveil musical développé dans cette recherche. Le troisième chapitre est consacré aux choix méthodologiques. On y trouve une description détaillée du contexte, du type d'échantillonnage ainsi que des outils de recherche utilisés. Le quatrième chapitre s'attache au dépouillement des questionnaires destinés aux parents (Temps 1 et 2) et au responsable de la programmation. On y trouve également un compte rendu des améliorations apportées au programme à la suite de l'analyse des données. Le cinquième chapitre présente, sous la forme de tableaux, le dépouillement des *Fiches d'observation des enfants*. Seront également exposés les changements apportés au programme à la lumière de l'analyse des incidents-critiques positifs et des incidents critiques négatifs observés au moyen d'enregistrements sur

vidéocassettes. Le programme d'éveil musical développé dans la présente recherche est décrit dans le sixième chapitre, à travers la description évolutive des activités expérimentées avec les enfants. Enfin, le septième chapitre permet de porter un regard critique sur l'ensemble de la recherche développement présentée.

CHAPITRE 1
GENÈSE DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL
DESTINÉ AUX ENFANTS DE 3 À 5 ANS

Ce premier chapitre rend compte de la démarche ayant mené au développement du programme d'éveil musical présenté dans ce mémoire. Il s'agit d'une description narrative de la démarche personnelle et professionnelle de la chercheuse. Cette description a pour but de bien faire comprendre, d'une part, la problématique ayant suscité l'élaboration du programme d'éveil musical et, d'autre part, les sources d'inspiration intuitives et déductives ayant permis de concevoir les activités proposées à l'intérieur de ce programme.

Ainsi, tout en répondant à l'une des caractéristiques proposées par Loisele (1999) relativement aux « descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience » (p.12), ce type de présentation contribue à favoriser une vision globale de la recherche développement réalisée. L'emploi du « je », tout en facilitant la rédaction, ajoute du sens en faisant ressortir les faits personnels et professionnels vécus par la chercheuse pendant la réalisation de ses travaux. Ce procédé se limite cependant à cette première partie du rapport.

1.1 COMMENT PREND RACINE CE PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL

Le programme d'éveil musical proposé ici trouve ses racines au cœur même d'une passion : la musique. Bien avant la mise en place de ce projet de recherche à la maîtrise en éducation, je caressais le désir de faire partager aux autres cet amour de la musique qui me comblait moi-même. La problématique

programme commence avec le début de mes études pianistiques à l'âge de six ans. C'est là, au cœur de mes premières expériences musicales comme apprenante et comme interprète, que se mettent en place les premières notions reliées au monde de la musique. L'apprentissage de la musique, plus précisément celui d'un instrument au moyen de cours particuliers, s'inscrit dans les traditions de ce que Siebenaler (1997) et Madsen (1988) nomment « individualized music instruction ». Ces chercheurs, en effet, se sont intéressés à un domaine de l'éducation musicale ayant suscité peu d'études scientifiques auparavant, soit l'enseignement d'un instrument de musique dans un contexte de leçons individuelles et privées. L'expression retenue par ces chercheurs traduit bien la source première où ont pris naissance les racines de mon expérience musicale, dans les propres cours privés que j'ai suivis.

Au cours de cette période, je fréquente sur une base hebdomadaire un studio d'enseignement privé dirigé par Madame Gisèle Gosselin. La description d'une leçon type d'une heure, pourrait se résumer ainsi : les premières minutes du cours sont consacrées à la correction des travaux théoriques réalisés à l'intérieur d'un cahier d'exercices prévu à cette fin; le reste du temps est consacré à l'exécution et à l'interprétation de courtes pièces musicales, répétées et travaillées quotidiennement tout au long de la semaine.

À la maison, au cours de la semaine, ma mère m'apporte aide et soutien dans la réalisation des travaux pratiques portant sur la théorie ainsi que dans l'étude par cœur du recueil de théorie musicale *S.M. de S.M* (1977). Les morceaux étudiés à l'instrument sont tirés de la méthode pour piano utilisée par ma professeure à cette époque, soit celle de Aaron (1951) intitulée *Méthode de piano : l'étude du piano modernisée*. Cette méthode exige une pratique rigoureuse de la part de l'élève : le niveau de difficulté des pièces s'accroissant ce dernier éprouvera du découragement s'il ne respecte pas cette rigueur. En effet, le passage du déchiffrage de la pièce musicale à l'interprétation sur l'instrument ne pourra jamais se réaliser si le manque de répétition empêche l'élève de se détacher du langage musical à proprement parler. Au cours de cette étape, mon père m'aide à titre de « coach » instrumental.

Dans une leçon type, la période de travail consacrée à l'exécution et à l'interprétation des pièces musicales se caractérise par l'utilisation de stratégies pédagogiques visant l'amélioration du jeu de l'élève sous deux aspects principaux : la technique pianistique et le style d'interprétation selon les morceaux et les compositeurs. Pour mieux faire comprendre le résultat attendu dans l'interprétation de telle pièce travaillée, la professeure fait appel à des métaphores, à des images mentales ainsi qu'à des exemples pratiques à l'instrument que l'élève tente d'imiter. Par exemple, pour expliquer une

technique pianistique de jeu en force, la professeure parlera de « rentrer dans les touches du piano avec tout le bras ».

Le programme d'éveil musical présenté dans le présent mémoire s'est développé de façon latente durant cette période enfantine. Ne serait-ce que pour mieux s'en détacher, il est inévitablement teinté de cette « tradition musicale » qui m'a été transmise dès mon plus jeune âge. D'abord par cette première professeure de piano, ensuite, par celles et ceux qui l'ont suivie au cours de mes années d'apprentissage du piano. L'intégration du langage musical dès l'enfance a certainement enrichi ma compréhension de cet univers. Ces conditions particulières ont donc contribué à faciliter le travail de création, de transformation et d'adaptation du matériel et des activités proposées aux enfants de trois à cinq ans à l'intérieur du programme d'éveil musical présenté dans le présent mémoire.

Durant toute mon adolescence, je continue à développer, parallèlement à mes études secondaires générales, trois dimensions importantes du domaine musical : l'apprentissage du piano et de la musique en général, l'interprétation musicale et l'enseignement du piano. Cette dernière expérience débute à l'âge de douze ans, auprès de jeunes élèves novices à qui je donne des cours individuels tout comme j'en suis moi-même.

L'enseignement auprès de ces jeunes élèves m'a permis de prendre conscience des enjeux reliés au phénomène de la performance en musique. En effet, certains élèves à qui j'enseigne ne pratiquent pas quotidiennement à la maison. Leur progression à l'instrument en est grandement compromise et les leçons privées ressemblent davantage à une séance de répétition qu'à un cours d'enseignement de techniques pianistiques et d'interprétation à l'instrument. Malgré ce manque de constance dans la pratique quotidienne, je constate tout de même chez ces élèves une attitude positive qui s'exprime par la joie et l'enthousiasme à suivre les leçons et à jouer du piano. Cette réalité, en contradiction avec mon expérience pianistique personnelle, suscite chez moi questionnement et réflexion. Doit-on refuser l'accès à la musique à ces personnes parce qu'elles ne progressent pas assez rapidement ou qu'elles n'atteindront pas les hauts sommets dans l'interprétation à leur instrument ? Je crois que non.

À partir de cet instant, ma conception de l'éducation musicale, et de l'apprentissage d'un instrument de musique en particulier, s'est assouplie pour faire place à une approche plus nuancée répondant mieux aux besoins de chacun des élèves. Je souhaite offrir à mes élèves et à tous ceux qui le souhaitent la possibilité de vivre des expériences musicales, qu'il s'agisse d'un simple divertissement ou d'une véritable passion. Pour ce faire, j'adapte le

contenu des leçons aux attentes et aux besoins de chacun de mes élèves. Ainsi, sans pour autant renier et négliger l'importance de la performance en musique pour certains, je privilégie une approche de l'éducation musicale instrumentale axée sur le plaisir et l'émerveillement. J'essaie de fixer des exigences équilibrées ne dépassant pas les limites de chacun.

Dans ce nouvel élan pédagogique, ma passion se développe et se nourrit à travers la poursuite de l'ensemble de mes activités musicales. C'est pourquoi, au cours de mes études collégiales, je choisis de poursuivre l'étude de la musique et du piano en complément au programme de sciences humaines. Au fil des ans, à travers l'ensemble des expériences vécues, les racines sont devenues racines. Dorénavant, je suis habitée par le désir conscient et constant d'améliorer toujours davantage mon enseignement musical du piano auprès de mes jeunes élèves.

À l'automne 1994, je débute un baccalauréat en éducation préscolaire et primaire à l'*Université du Québec à Trois-Rivières*. Au cours de mes années d'études à l'intérieur de ce programme, je réalise un stage au préscolaire dans une école privée accueillant des enfants de trois à cinq ans. Ce stage me fait prendre conscience de mon affection pour les enfants de ce groupe d'âge. De plus, dans le cadre des cours de didactique, j'observe l'émergence d'une

dimension musicale dans la création et dans la planification de mes activités. Chaque fois que cela est possible, j'intègre la musique aux autres matières que j'apprends à enseigner. Dès lors, je conçois le projet de créer un jour des ateliers préscolaires intégrant de façon significative la musique aux autres matières scolaires. C'est ainsi que le projet d'un programme d'éveil musical prend forme dans mon esprit. Bientôt, une motivation très forte me pousse à le concrétiser. Toutefois, je ne sais pas encore sous quelle forme il verra le jour.

Au cours de ma dernière année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, je souhaite continuer à parfaire mes connaissances musicales. Je m'inscris donc, en double admission, au baccalauréat en musique, interprétation classique. Afin d'enrichir ma formation de généraliste en sciences de l'éducation, et parallèlement à mes études musicales en interprétation, je m'inscris hors programme à un cours de didactique de la musique. Durant cette période, j'obtiens un poste d'enseignante au *Pavillon Saint-Arnaud*, un centre communautaire de loisirs de Trois-Rivières. Ma tâche consiste à assurer l'organisation et la planification des activités destinées aux enfants de trois à cinq ans. Je vois alors dans la réalisation de ce projet la possibilité de concrétiser mon rêve. Je suis emballée à l'idée d'organiser des ateliers musicaux pour les tout-petits.

1.2 PLANIFIER MA PREMIÈRE EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT COLLECTIF

Forte de mes connaissances en enseignement général, l'ouverture d'esprit, la coopération et l'enthousiasme de mes employeurs aidant, je me mets à la recherche d'une ligne directrice sur laquelle prendront place les activités que je me propose de faire vivre aux enfants. Ma problématique pédagogique se présente de la façon suivante : comment offrir un cours d'initiation à la musique qui saura à la fois stimuler, enrichir et divertir les enfants, contribuer à leur développement global tout en leur permettant d'acquérir des notions et des habiletés relatives au monde de la musique, et ce, dans un esprit respectueux de la discipline musicale ?

Comme j'en suis à mes débuts dans la pratique, j'ai besoin de renseignements essentiels. J'entreprends donc une cueillette de données afin de mieux connaître les enjeux entourant ce domaine de l'enseignement musical. Pour des raisons logistiques et pratiques, je fais d'abord appel à la source d'informations la plus immédiate qui soit : une bibliothèque familiale fort bien garnie. Celle-ci comporte une section portant sur la musique en général et l'éducation musicale en particulier. J'y trouve plusieurs recueils pratiques comportant des activités et des chants destinés aux enfants d'âge préscolaire et primaire ainsi que deux ou trois ouvrages généraux d'éducation musicale.

Parmi ceux-ci, un livre m'intéresse tout particulièrement : *Approche et mise en place du langage musical* de Catillon et Leroux (1975). Ce livre se divise en deux sections, la première étant destinée aux enfants de cinq et six ans et la deuxième aux enfants de six et sept ans. Pour les besoins de la cause, j'étudie plus particulièrement les activités présentées dans la première section du recueil. C'est alors qu'apparaît la ligne directrice que je cherchais.

L'approche musicale préconisée par ces auteurs m'intéresse tant par l'esprit pédagogique d'ouverture sur l'environnement musical que par les moyens proposés pour exploiter divers thèmes relatifs à l'enseignement de la musique. L'enfant est respecté dans son développement global, les activités proposées lui donnent droit à des expériences musicales enrichissantes vécues dans un esthétisme propre à son jeune âge et qui tiennent compte de son environnement musical. Je suis vraiment très motivée à m'inspirer de ces auteurs pour construire mon programme d'éveil musical particulièrement parce qu'ils présentent une démarche qui propose de partir d'éléments connus de l'enfant pour ensuite le guider et l'accompagner vers des éléments qui lui sont encore inconnus et qu'il découvrira avec émerveillement.

Bien que les travaux de Catillon et Leroux (1975) servent de point de départ à la conception du programme d'éveil, les activités pédagogiques qu'ils proposent

ne répondent pas entièrement à mes aspirations didactiques. Je constate rapidement qu'il reste encore beaucoup d'activités à trouver, à adapter, à créer, à planifier et à organiser pour combler les dix semaines d'enseignement que j'animerai et dirigerai dans les mois suivants.

Ayant épuisé les ressources familiales, j'entreprends d'explorer, à la bibliothèque de l'UQTR, la section destinée au domaine de l'éducation musicale. En plus de quelques références tirées de la bibliographie faisant partie de mon cours de didactique de la musique, j'épluche de façon systématique tous les ouvrages de la section susceptibles de traiter de l'éducation musicale de l'enfant d'âge préscolaire. Je constate qu'ils sont malheureusement peu nombreux en comparaison des multiples méthodes, recueils et ouvrages concernant l'éducation musicale des jeunes du primaire et du secondaire. La sélection des ouvrages utilisés dans la création et l'élaboration du présent programme sera présentée de façon exhaustive au chapitre 2.

Pour pallier au problème de la rareté de la documentation exposé précédemment, je dois trouver une stratégie. Faute d'indications sur l'exploitation pédagogique de thèmes musicaux avec des enfants de trois à cinq ans, je puise dans les activités conçues pour les enfants de cinq à sept ans et je les adapte. À partir des connaissances pratiques et théoriques que je possède

déjà sur les enfants d'âge préscolaire, j'arrive ainsi à adapter et même à créer de toutes pièces des activités qui, lors de ma première mise à l'essai, sauront, je l'espère, répondre spécifiquement aux besoins des jeunes enfants de trois à cinq ans.

Au cours de mes recherches documentaires, le manque d'ouvrages pratiques sur l'éducation musicale du jeune enfant m'a causé des difficultés. J'ai observé que les chercheurs dans ce domaine sont issus de milieux disciplinaires variés : neuro-psychologie, psychologie de la musique, musicothérapie, psychanalyse et philosophie de l'éducation musicale pour ne citer que ceux-là. Il ne fait aucun doute que les recherches dans ces domaines sont nécessaires, d'une part, au développement d'un langage propre à l'éducation musicale et d'un esprit critique et réflexif par rapport à cette éducation et, d'autre part, à l'amélioration et à l'enrichissement des connaissances relatives aux mécanismes physiques et psychologiques qui entrent dans l'expérience musicale. Cependant, ces recherches sont d'un bien maigre secours à l'éducateur musical dans la pratique quotidienne de la planification et de l'organisation de ses cours. En dépit de cette réalité, je conserve précieusement bon nombre de références de recherche que j'ai trouvées : je les utiliserai plus tard. Pour le moment, le temps me manque pour assimiler et intégrer dans ma pratique cette masse d'éléments théoriques.

De plus, je constate que plusieurs des ouvrages pratiques concernant l'éducation musicale du jeune enfant ont subi le poids du temps. Ils sont pour la plupart issus de la tradition pédagogique musicale des années 1960 et 1970. Les chants proposés sont d'une autre époque. Bien qu'il soit fort intéressant d'en exploiter quelques-uns à des fins d'enrichissement culturel, ces chants, tirés du folklore européen, s'éloignent inévitablement de la réalité socio-culturelle des petits Québécois d'aujourd'hui. Ainsi, le vocabulaire employé est souvent inusité, parfois abstrait, rendant difficile, voire impossible l'association d'illustrations ou de gestes pouvant aider les enfants à comprendre le sens du texte. Je me permets donc, à l'occasion, de changer quelques mots ou certains passages en tentant de respecter à la fois le sens premier du texte et les accents toniques du discours. Compte tenu de ces facteurs, il est plutôt rare que je puisse utiliser telle quelle une activité ou un chant proposés.

1.3 OU QUAND LES PROBLÈMES NE SONT PAS NÉCESSAIREMENT D'ORDRE MUSICAL...

Bien qu'ayant acquis des connaissances et vécu quelques expériences en éducation préscolaire par le passé, ma première leçon est une entrée dans un univers fascinant : celui des enfants de trois à cinq ans. Dès les premières minutes en leur compagnie, je constate que leur réalité comporte pour moi de grandes parts d'inconnu qu'il me faudra explorer et découvrir.

Une première réalité me frappe de plein fouet : chaque enfant est unique, par ses caractéristiques en tant qu'être humain certes, mais aussi par ses expériences personnelles passées. Certains fréquentent la garderie, d'autres la maternelle, d'autres, encore, restent à la maison avec leur maman. De ce fait, lors de la première leçon, les enfants de trois à cinq ans ne réagissent pas du tout de la même façon à mon contact. François, Maxime et Noémie viennent à moi spontanément pour former un cercle, tandis que Justin reste caché derrière sa maman. Claudie et Mathieu observent de loin et préfèrent rester à bonne distance. Ils semblent partagés entre leur désir de participer aux activités proposées et celui de rester avec leurs parents. Le choix n'est pas facile. Je me dirige donc vers eux et, les prenant par la main, je les invite gentiment à se joindre aux autres enfants. Ils coopèrent, mais en jetant un dernier regard vers leurs parents. Je les fais asseoir à l'intérieur du cercle. Cette stratégie ne fonctionne pas du tout avec Justin; il refuse de venir s'asseoir avec les autres. Lorsque sa mère insiste, sa lèvre commence à trembler, le tremblement se transforme en plainte, la plainte en cri de désespoir. Il ne veut pas rester avec moi pour le cours de musique. Claudie, déjà peu rassurée face à la situation, éclate en sanglots et va se réfugier dans les bras de son père.

En tant que débutante, ma confiance est mise à rude épreuve. J'avais préparé et organisé un cours merveilleux, mais je dois me rendre à l'évidence : il me faut

d'abord gagner la confiance des enfants. Afin de résoudre rapidement cette situation problématique, je propose aux parents dont les enfants sont plus inquiets, de demeurer en classe durant les premières minutes du cours.

Cette expérience me fait prendre conscience d'une deuxième réalité inhérente à l'éducation musicale du jeune enfant : les parents. Avant le début du cours, voulant leur donner quelques explications et consignes au sujet du déroulement de la pré-maternelle musicale, je les invite à entrer dans la classe en compagnie de leur enfant. Or, je n'avais pas prévu la réaction de Justin et de Claudie.

Durant le déroulement de cette situation critique, je sens le regard des parents posés sur moi. Tout comme les enfants, ils sont des êtres uniques et chacun vit cette situation selon sa personnalité et à sa façon : la maman de Justin semble plutôt inquiète; le papa de Claudie, très détendu, console sa fille et, lorsqu'elle est calmée, la conduit à l'intérieur du cercle; la maman de François regarde sa montre et soupire en signe d'impatience; les parents de Maxime et de Noémie saluent leur enfant respectif en promettant de rester dans le vestibule, juste à côté de la classe, pour les attendre. Je remercie les parents pour leur présence et propose d'échanger avec eux à la fin du cours.

Les parents de Claudie et de François quittent la classe au début du cours. Seule la maman de Justin reste dans la classe. Assise sur une chaise, elle tient Justin dans ses bras. Sans plus attendre, je sors le *foulard magique* de mon sac et je commence la première activité. C'est à ce moment que Marie fait son entrée. Elle est en retard. Sa mère se confond en excuses. À mon grand soulagement, Marie semble très enthousiaste; elle salue sa maman avec un grand sourire et vient s'asseoir à l'intérieur du cercle. Je lui explique brièvement les règles du jeu et elle s'intègre immédiatement. Sur ce, je poursuis.

Durant la planification et l'organisation du cours, aveuglée par mon désir de répondre adéquatement aux besoins des enfants, j'avais complètement oublié ceux des parents. Quelles sont leurs attentes et leurs inquiétudes par rapport au premier cours d'initiation à la musique de leur enfant ? Comment vivent-ils cette situation ? Voilà de nouvelles questions qui venaient s'ajouter à celles déjà posées à l'étape de planification et d'organisation du cours.

Au cours des semaines suivantes, je prends conscience de certains enjeux relatifs à l'environnement. Avec les tout petits, certaines activités de la vie quotidienne deviennent un véritable défi lorsque qu'elles sont vécues simultanément par sept, huit ou douze participants. Première constatation, les installations sanitaires ne sont pas du tout adaptées pour les enfants de cet âge.

Les lavabos et les toilettes ne conviennent pas à leur mensuration et leurs parents étant absents, la situation est difficile pour quelques-uns d'entre eux. Ainsi, un certain nombre voient leur autonomie diminuée quant à leurs besoins naturels. De plus, le cours se déroulant dans le sous-sol, il faut monter au rez-de-chaussée pour avoir accès aux salles de toilettes. Lorsqu'un enfant de trois ans manifeste une envie pressante, il faut répondre le plus rapidement possible à ce besoin. Quand le cas se présente, je demande à un parent de m'aider, sinon je dois partir à l'aventure avec tout mon petit monde. À cet âge, l'envie de pipi est contagieuse; il me faut donc prévoir parfois jusqu'à quinze minutes pour assurer le bien-être de tous. À ma grande déception, la « toilette » devient parfois une activité non prévue dans ma planification d'éveil musical.

De plus, comme je l'ai souligné précédemment, le cours se déroulant au sous-sol, je n'ai pas accès au monde extérieur. Pour faire face à cette situation, je fais appel à des sons préenregistrés sur cassette afin de permettre aux enfants d'entrer en contact avec les sons de leur environnement : les voitures, les camions, les oiseaux, le vent soufflant dans les branches, etc.

Outre ces deux inconvénients, je bénéficie d'un local vaste où les enfants peuvent s'en donner à cœur joie lors des activités plus physiques nécessitant des déplacements rapides dans l'espace. À leur grand plaisir, un miroir sur le

mur du fond leur permet de s'observer en mouvement. Je dispose aussi de nombreux instruments. Étant pianiste de formation, le piano droit mis à ma disposition me permet d'accompagner les enfants dans les chants et les danses enseignés dans le cours. De plus, les percussions, tels la grosse caisse, les congas, les tambourines, les claves (bâtons de bois), les grelots et le triangle, permettent aux enfants de vivre l'expérience personnelle de jouer d'un instrument de musique, mais aussi une expérience collective dans le cadre de l'activité intitulée *L'orchestre rythmique*.

Avant de terminer cette section du chapitre, j'aimerais souligner une dernière observation relative à la conception de l'espace-temps chez les enfants de trois à cinq ans. Dès le déroulement des premières activités, en observant leur comportement, je comprends que la capacité d'attention et de motivation des enfants dépasse rarement les cinq minutes pour une même activité. L'espace-temps se trouve donc allongé ou raccourci selon le point de vue adopté, le mien ou celui des enfants. Pour ces derniers, une heure de cours représente l'éternité. D'ailleurs, lorsque l'un d'entre eux ose par hasard me demander le temps restant avant la fin du cours et que je réponde quarante-cinq minutes, il n'est pas rare d'entendre les enfants dire, les yeux écarquillés avec un soupir de découragement : « C'est long ! ! ! ! ». Pour ne pas décourager les enfants, j'apprends donc, par la suite, à parler plutôt, par exemple, du nombre d'activités

à réaliser avant la fin : « Encore deux activités et nous aurons fini ! » Pour moi, c'est le contraire. Durant le premier cours, j'ai l'impression que le temps me file entre les doigts. Les activités semblent toutes trop courtes. Après quelques répétitions d'un même mouvement ou d'une même activité, je sens, au comportement non-verbal des enfants, soupirs et ramollissement de la posture, la nécessité de passer à autre chose. Je me trouve donc, avant la fin du premier cours, dans l'obligation d'improviser jeux et activités susceptibles d'intéresser les enfants. Suite à cette première expérience, je révisé entièrement la planification des activités au programme pour la semaine suivante. J'enrichis et j'étoffe les activités par la recherche de variantes pertinentes au programme et susceptibles d'intéresser les enfants. J'ajoute de plus quelques activités nouvelles liées aux thèmes musicaux que j'avais choisi d'exploiter lors de ce cours. L'expérience aidant, c'est ainsi qu'au fil des semaines, le programme d'éveil musical est transformé et adapté afin de répondre toujours davantage aux besoins des enfants et de l'enseignante.

1.4 DU DÉSIR D'AMÉLIORER LE PROGRAMME

À la suite de cette première session d'enseignement musical, au cours de l'automne 1998, j'éprouve le besoin de pousser plus loin la démarche déjà entreprise. Je soumetts donc un projet de recherche dans le contexte de mon admission à la maîtrise en éducation à l'UQTR. Dès l'hiver 1999, j'amorce alors

une démarche visant à nourrir, à améliorer et à enrichir le programme d'éveil musical que j'avais déjà pré-expérimenté de façon informelle.

Les cours suivis dans le cadre du programme de la maîtrise nourrissent et enrichissent les questionnements et les réflexions exposés dans le présent chapitre. Les concepts théoriques présentés et discutés durant les séminaires apportent un éclairage nouveau sur ma pratique didactique et pédagogique. Cependant, comme je l'ai déjà mentionné au sujet de la recherche en éducation musicale, le passage de la théorie à la pratique n'est pas chose facile. L'année précédente, l'organisation et la planification des cours hebdomadaires m'ont demandé beaucoup de temps, de sorte que j'ai dû me consacrer entièrement à l'aspect pratique de mon enseignement. Mes études à la maîtrise me fournissent donc la possibilité de me pencher davantage sur l'aspect théorique du programme d'éveil musical que j'ai ébauché. Ainsi, dès mes premiers cours à la maîtrise, je concentre mes travaux sur l'intégration de modèles théoriques dans ma pratique d'éducation musicale, ce qui constitue les premières bases de ma recherche développement. Le chapitre suivant est consacré à « l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques ». (Loiselle, 1999, p.12)

CHAPITRE 2

DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE À LA THÉORIE

Afin de répondre aux caractéristiques inhérentes à la recherche développement, le deuxième chapitre établit les « liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques » (Loiselle, 1999, p.12). L'établissement de tels liens contribue à la mise en évidence du caractère novateur du programme d'éveil musical présenté et de l'expérience menée. (Loiselle, 1999, p. 11-13). Ces liens sont faits en gardant constamment en perspective les deux prémisses de la recherche :

- l'éveil musical de l'enfant intégré à son développement global ;
- la démocratisation de l'éducation musicale du jeune enfant.

2.1 DE LA TRADITION À LA GLOBALITÉ

Au contact des éléments constituant sa propre formation musicale, s'est développée chez la chercheuse une conception de la démarche d'apprentissage en musique. Sur un plan plus théorique, il est possible d'établir des liens de similitude entre le processus évolutif vécu par celle-ci et celui adopté par le ministère de l'Éducation du Québec au cours des vingt dernières années. Cette évolution conceptuelle consiste à passer d'une pédagogie musicale traditionnelle à une pédagogie de la globalité. Dans une perspective d'évolution et de changement, le Ministère (1981) propose effectivement dans son *Guide pédagogique* (primaire ; musique ; premier cycle), le passage d'une pédagogie musicale dite *traditionnelle* vers celle dite *nouvelle*. Le tableau 1 tiré de ce guide

illustre les caractéristiques différenciant ces deux courants issus de la philosophie de l'éducation musicale. Cette pédagogie de la globalité est confirmée aujourd'hui par la réforme de l'éducation en cours au primaire qui mise sur le décloisonnement des matières et le développement de compétences dites transversales.

Tableau 1
Caractéristiques différenciant
la pédagogie musicale traditionnelle et la pédagogie musicale nouvelle

Pédagogie musicale traditionnelle	Pédagogie musicale nouvelle
Basée sur la transmission de l'héritage (interprétation).	Basée sur la découverte de l'enfant (création).
Axée sur le résultat, le travail fini (exécution de ce qu'on a appris).	Axée sur la démarche (comment on a appris, ce qu'on a découvert).
Centrée sur le contenu, les connaissances à faire acquérir.	Centrée sur les intérêts, le vécu, l'environnement des enfants.
Basée sur la lecture et l'écriture comme préalables à toute exécution.	Basée sur le son et son exploitation empirique en vue de faire sa musique dès le début.
Orientée vers les techniques. L'enfant est au service de la musique et doit s'astreindre tôt à un travail technique.	Orientée vers le développement de la personne. La musique est au service de l'enfant.
Limitée aux seuls talentueux.	Préoccupée par l'expérience musicale de tous les enfants.
Concentrée sur le langage musical traditionnel.	Ouverte aux différents langages musicaux.
Planifiée quant à la démarche et quant au résultat. Tout est décidé par l'enseignant.	Planifiée quant aux situations d'apprentissage. La classe est un lieu d'expérimentation où l'enfant apprend par lui-même.

Les caractéristiques de la *pédagogie musicale traditionnelle* exposés ici sont analogues à celles des « traditions of individualized music instruction » (Siebenaler, 1997 ; Madsen, 1988). Tel que mentionné dans le premier chapitre, cette pratique pédagogique a été expérimentée et vécue par la chercheuse au cours de ses premières années d'étude musicale. Cette vision de l'éducation musicale a certes évolué au cours des années, mais elle correspond encore aujourd'hui aux objectifs des milieux élitistes de la performance instrumentale. Bien que l'apprentissage instrumental soit nécessaire, ni ses objectifs de performance, ni le type d'enseignement qu'il exige, ne sont compatibles avec l'objectif de démocratisation de l'éducation musicale proposé dans ce mémoire. Zurcher (1997) fournit une justification de cette approche démocratique : selon lui, l'enfant d'âge préscolaire ne possède pas, sur les plans psychomoteur, cognitif, social et affectif le potentiel lui permettant de réaliser les exercices de pratique de l'instrument ou l'expérience musicale selon la voie tracée par la tradition pédagogique musicale instrumentale.

Il faut se reporter à la deuxième colonne du tableau 1 pour se rapprocher de la pédagogie et des objectifs du programme d'éveil musical présenté dans ce mémoire. Il existe des similitudes entre la *pédagogie musicale nouvelle* et celle proposée par Catillon et Leroux (1975). Leur *Approche et mise en place du langage musical* constitue, en quelque sorte, un point de départ dans le

développement du présent programme. Cette pédagogie tient compte de l'environnement des enfants et est axée sur leur créativité et leurs expériences, mais, à l'instar de la pédagogie traditionnelle, elle relève encore du paradigme de l'enseignement. La démarche d'éveil musical qu'elle propose est compartimentée en trente et une activités, chacune exploitant un même thème relatif à l'univers musical sans continuité ni lien explicite entre les différents thèmes abordés. Or, le présent programme, sans minimiser l'importance de l'enseignement, propose d'emblée un virage vers le paradigme de l'apprentissage et une vision intégrée ou systémique des matières. L'enfant peut ainsi, grâce à une éducation musicale de la globalité, aller beaucoup plus loin dans le développement de sa personne.

Cette perspective de la globalité s'inscrit bien à l'intérieur du récent *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) du ministère de l'Éducation. La formation musicale au primaire y prend la forme d'un moteur culturel puissant favorisant chez l'enfant l'ouverture au monde. L'enfant peut ainsi découvrir les éléments de sa propre culture. « Cette perception du monde, renouvelée et enrichie, participe à la formation de son identité culturelle et le prépare à l'exercice de son rôle de citoyen. » (p.238) Voilà précisément en quoi consiste l'esprit de globalité proposé par le présent programme d'éducation musicale.

2.2 DE LA TRADITION À LA CONTINUITÉ

Inscrit dans une pédagogie de la globalité, le programme d'éducation musicale proposé à l'intérieur de ce mémoire se distingue des pédagogies traditionnelles, mais ne rompt pas pour autant avec les grands courants de la pédagogie musicale du passé.

La recension des ouvrages traitant de l'éducation musicale dont il est fait mention dans le premier chapitre montre, en effet, que le matériel didactique actuellement disponible s'inspire des courants pédagogiques qui ont marqué de façon significative le domaine de l'éducation musicale au XX^e siècle. Ces courants ont été inspirés par des créateurs de génie tels que Montessori, Jacques-Dalcroze, Orff, et Kodály.

Les méthodes développées par ces maîtres, de même que les activités qu'ils y proposent, ont subi le poids du temps et sont fortement marquées par la tradition. Cependant, leur richesse de contenu peut encore servir d'inspiration à la création d'un programme d'éveil musical pour les enfants d'âge préscolaire. Ces méthodes nécessitent des adaptations tenant compte des besoins des enfants de cet âge et des acquis de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation.

Certains ouvrages traditionnels proposent des canevas sur lesquels il n'est pas possible d'improviser sans posséder des connaissances musicales spécialisées. C'est le cas, par exemple, des recueils de chansons de Jo Wuytack (de l'école de Carl Orff) dans lesquels les indications sur l'exploitation des petites pièces présentées sont pratiquement absentes. De ce fait, le professionnel de l'éducation doit non seulement posséder les connaissances appropriées dans le domaine musical, mais encore faut-il qu'il procède systématiquement à l'adaptation et à la création de nouvelles activités.

Mc Donald & Simons (1989) proposent une rétrospective de ces différentes méthodes d'éducation musicale. La description de chacune de ces méthodes accompagnée d'observations relatives à leurs forces et à leurs limites permet d'identifier ce qui différencie ces approches du programme d'éveil musical dont il est question dans le présent exposé. Ces auteurs présentent notamment les approches et les méthodes de Montessori, de Jacques-Dalcroze, de Orff, et de Kodály.

2.2.1 Maria Montessori (1870-1952)

The Montessori Method emphasizes self-directed learning through experiences with prepared, « didactic » materials. With her colleague, Maccheroni, Montessori developed musical materials and exercises for a balanced music program, integrated within her total educational scheme. The program included listening, playing instruments, singing and rhythmic movement. » (Mc Donald & Simons, 1989, p.144)

Sous certains aspects, le présent programme s'inscrit dans l'esprit de celui de Montessori : d'une part, en privilégiant l'expérience sensorielle dans le processus d'acquisition de connaissances nouvelles chez le jeune enfant, d'autre part, en favorisant le développement global de ce dernier à l'aide d'activités touchant les principales habiletés musicales à acquérir, soit l'écoute, l'exécution à l'instrument, le chant et l'utilisation de mouvements corporels dans l'exécution de formules rythmiques. Cependant, Mc Donald & Simons (1989) identifient un problème que Montessori a reconnu elle-même : « The combination of trained musician and trained Montessorian is rare. » (p.144) Cette constatation permet de relever à nouveau le problème énoncé précédemment quant à la formation nécessaire aux intervenants du milieu préscolaire pour offrir un éveil musical de qualité. Or, le programme présenté dans la présente recherche se distingue de celui de Montessori en proposant une démarche qui n'exige pas, de la part de l'éducateur, de connaissances spécialisées; ni en musique, ni par rapport à un courant pédagogique particulier.

2.2.2 Jacques-Dalcroze (1865-1950)

(...) he developed a system of instruction based on the theory that the human body is the first musical instrument on which we express our perceptions. Therefore, instruction using this instrument should precede all other. He began developing and testing his method with his own students and in 1905 presented the system to the public at a musical festival. (Mc Donald & Simons, 1989, p.145)

Bien que le présent programme, dans la lignée de Jacques-Dalcroze, favorise l'utilisation du corps humain comme premier instrument de musique, il faut mentionner que ce pédagogue était compositeur et professeur d'harmonie au Conservatoire de Genève. Étant donnée la clientèle avec laquelle il travaillait dans cette institution, il est probable que sa méthode s'adresse à une certaine élite du domaine musical. De plus, il serait étonnant de trouver des programmes d'éveil musical destinés aux tout-petits dans des institutions telles que les conservatoires de musique. L'éducation musicale de l'élite est nécessaire, mais il demeure important d'offrir une éducation musicale accessible à tous. C'est pourquoi le présent programme, centré sur les besoins de l'enfant d'âge préscolaire, vise le développement global du plus grand nombre d'entre eux, quel que soit leur milieu social.

2.2.3 Orff (1895-1982)

Orff's approach emphasizes creativity and improvisation : "The primary purpose of music education is the development of a child's creative faculty which manifests itself in the ability to improvise" (Hall and Walter, 1955) The method is distinguished by its emphasis on process rather than product. Creativity, developed through many improvisational experiences, is emphasized in every stage on instruction. (McDonald & Simons, 1989, p.151)

La méthode Orff, par son approche centrée davantage sur le développement de la créativité de l'enfant ainsi que sur le processus plutôt que sur les résultats, poursuit des objectifs communs avec le programme présenté dans la présente

recherche. Cependant, l'approche Orff, tout comme celle de Montessori, exige une formation particulière. De plus, l'*instrumentarium* Orff est très coûteux et, par conséquent, d'une accessibilité limitée pour certains milieux sociaux. Le programme présenté dans le présent exposé, tout en conservant des objectifs orientés vers la créativité, réduit au minimum les coûts relatifs à l'achat d'instruments, de façon à donner aux enfants de tous les milieux la possibilité de faire de la musique avec du matériel attrayant et intéressant.

2.2.4 Kodály (1882-1967)

Originaire de la Hongrie, Kodály est un ethnomusicologue qui s'est intéressé à la musique folklorique de son pays. Il a collectionné, analysé et classifié l'ensemble de la musique folklorique hongroise et publié en 1906 une collection de chansons tirées de ce folklore. Pour Kodály, « it is much more important who is the music teacher in Kosvarda than who is the director of the opera house in Budapest (...) » [...] « The objective of the Kodaly Method is the development of music literacy : the ability to read, write and think music. » (McDonald & Simons, 1989, p.157) Par la valorisation du développement des habiletés de lecture et d'écriture du langage musical, l'approche proposée par Kodály rejoint les objectifs du programme présenté dans la présente recherche, puisque plusieurs activités, telles *La présentation des figures de note*, *La portée géante* et *La constellation d'étoiles*, favorisent l'acquisition de ces habiletés chez le jeune

enfant. Toutefois, cette approche comporte une limite similaire à celle observée dans la méthode de Jacques-Dalcroze. Est-il réaliste de penser qu'il soit possible d'offrir à tous les enfants, de tous les milieux, la possibilité d'apprendre la musique uniquement auprès de spécialistes du domaine musical? Le programme d'éveil musical proposé ici mise plutôt sur une démocratisation de l'éducation musicale. Il s'agit de permettre au plus grand nombre d'enfants d'âge préscolaire de profiter d'une éducation musicale de qualité.

2.3 VERS UNE DÉMOCRATISATION DE L'ÉDUCATION MUSICALE

Les recherches effectuées dans divers champs liés à la musique, tels la psychologie de la musique (Orsmond & Miller, 1999), l'éducation musicale (Zimmerman, 1985; Andress, 1989; Petrusky, 1996), la neuropsychologie (Rauscher & Shaw, 1994) et les théories du développement (Piaget, 1969; Gardner, 1997), tendent à démontrer l'importance d'un éveil musical précoce chez le jeune enfant. Néanmoins, il n'est pas rare de déceler dans les propos de certains spécialistes de l'éducation musicale en milieu scolaire, l'idée selon laquelle il serait difficile, voire même impossible, d'offrir un enseignement musical de qualité à des enfants de moins de six ans. Cette idée est sans doute attribuable au peu d'avancement de la recherche dans le domaine de la didactique de l'éducation musicale du jeune enfant. Andress (1989) identifie cette zone d'ombrage importante :

We are relatively secure in the what and how of music appropriate for school age children. We are now turning our focus to the preschool child. What of all this is important and can be used by the 4-year-old? What about the 3-year-old?...and the 2-year-old? Music educators have not dealt extensively with this age group (...) (Andress, 1989, p. 53-54)

Il serait donc souhaitable que des spécialistes de la pédagogie et de la musique se penchent sur ce problème. En travaillant sur le terrain avec des enfants de ce groupe d'âge, il est possible d'identifier les problèmes reliés à la pratique et d'améliorer les connaissances dans ce domaine. À partir de ces connaissances, il serait relativement facile d'élaborer du matériel didactique de qualité répondant aux besoins spécifiques à la fois des éducateurs et des enfants.

Le domaine de l'éducation musicale du jeune enfant est sans contredit un vaste chantier à développer. De nombreux chercheurs, en effet, tels Zurcher (1997), Brodecker (1987) et Andress (1989), s'entendent pour dire que les intervenants du milieu de l'éducation préscolaire ont besoin d'outils pédagogiques et didactiques adaptés. Parmi ces chercheurs, Zurcher (1997) va plus loin en évoquant la barrière symbolique entre le monde des musiciens et celui des non-musiciens. Selon lui, il ne s'agit pas uniquement de mettre en place des méthodes ou des programmes d'éveil musical pour les jeunes enfants, mais encore d'investir les éducateurs du milieu préscolaire du droit de faire vivre aux enfants les expériences musicales proposées.

Dans cette lignée, Brodecker (1987) identifie, dans sa thèse de doctorat, le problème inhérent au curriculum des enseignants du préscolaire sur le plan musical. Cette chercheuse tend à démontrer que les enseignants ayant participé au *Head Start Program* « could not provide any preschool musical experiences to children, because they had no music curriculum or music experiences themselves [...] » (p.16). Aussi, les enseignants ayant participé à cette recherche font eux-mêmes le constat d'un « lack of guidance » en ce qui a trait à l'éducation musicale des enfants d'âge préscolaire. Ce constat est renforcé par une recherche menée par Kelly (1998), qui révèle « that traditional fundamental music skills were not often used or considered very useful by the teachers. » (p.381)

Ces carences ne favorisent pas l'accessibilité de l'éducation musicale à tous les jeunes enfants d'âge préscolaire. Or, la démocratisation de l'éducation musicale des enfants de cet âge passe par la recherche d'un langage commun qui, tout en étant rigoureux sur les plans scientifique, pédagogique et musical, demeure accessible à tous les intervenants. Les instruments pédagogiques dont ils ont besoin doivent donc proposer un riche éventail d'activités assorties d'explications simples et concrètes tout en respectant les exigences de la rigueur sous-jacente à la discipline musicale. L'utilisation de ce matériel ne nécessite donc pas, de la part des éducateurs, de formation spécialisée en

musique. Toutefois, la richesse du contenu et la souplesse de l'utilisation mettront en évidence l'utilité de l'outil pour favoriser le développement global du jeune enfant. En même temps, cette utilisation favorisera chez les éducateurs généralistes la découverte du riche univers de la musique et le goût d'y amener les enfants avec eux. Voilà précisément ce que propose le présent programme.

Un éveil musical de qualité ne peut totalement occulter les notions musicales à proprement parler. Ce processus ne peut se résumer à l'écoute d'une bande musicale, à la pratique d'un instrument ou à l'apprentissage de chants et de comptines. La musique est une langue comportant son écriture propre. Cette écriture, sans être maîtrisée, doit toutefois être présente. Il s'agit là d'une question de respect à la fois de l'enfant dans son stade de développement et de la musique en tant qu'art majeur. (Zurcher, 1997).

Ainsi, pour se concrétiser, la démocratisation de l'éducation musicale doit tenir compte de deux réalités. D'une part, pour le chercheur didacticien, il s'agit d'élargir les connaissances au niveau des possibilités didactiques musicales chez le jeune enfant. D'autre part, il faut tenir compte de ceux qui guideront les enfants dans leur démarche d'éveil et d'apprentissage par rapport au monde musical : les parents, les éducateurs ou les enseignants possédant déjà leurs

acquis propres sur le plan de l'apprentissage en général et sur le plan des connaissances théoriques et pratiques concernant la discipline musicale.

2.4 VERS UN OBJECTIF COMMUN : LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE L'ENFANT

De façon générale, les parents, les éducateurs en service de garde ainsi que les enseignants du préscolaire poursuivent un but commun : le développement global de l'enfant. Le ministère de l'Éducation poursuit également cette orientation dans son *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). En effet, il confie à l'éducation préscolaire un triple mandat dont celui de « favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités ;(...) » (p.52) Or, la réalisation de ce projet commun est impossible sans le développement et la mise en place de ressources didactiques et pédagogiques appropriées, c'est-à-dire efficaces tout en étant accessible aussi bien aux parents qu'aux professionnels de l'éducation, car le développement global des jeunes enfants exige la participation de ces deux catégories d'intervenants.

Pour répondre à cet objectif du programme, il importe de trouver les bases d'un modèle de développement global de l'enfant. Hendrick (1993) fournit un tel modèle : *The Whole Child*. Ce modèle, tout en conservant, les dimensions habituelles de la personne (psychomotrice, sociale, affective et cognitive),

intègre le développement de la créativité chez l'enfant, ce qui est tout à fait approprié pour le présent programme. Hendrick (1993) offre une définition à la fois sensible, pratique, réaliste, et précise de l'univers de l'enfant d'âge préscolaire. Elle explique comment favoriser le développement global de celui-ci :

The task is a large one : the teacher must attempt to build an educational climate that enhances the children's development and whets their appetites for further learning. The milieu must also nourish and sustain emotional health, encourage physical growth and muscular prowess, foster satisfying social interactions, enhance creativity, develop language skills, and promote the development of mental ability. Moreover, this must all be garbed in an aura of happiness and affection in order to establish that basic feeling of well-being that is essential to successful learning. (Hendrick (1993), 1993, p.4)

De plus, Hendrick (1993) ne tient pas compte uniquement des besoins des enfants dans son approche, mais aussi de ceux des parents. Elle traite de la communication avec ceux-ci et offre des suggestions visant à établir et à maintenir de bonnes relations avec eux.

2.4.1 Le modèle *The Whole Child* de Hendrick (1993)

Hendrick (1993) définit elle-même *The Whole Child* comme une approche éclectique faisant appel principalement à trois bases théoriques : les stratégies de modification du comportement, les principes piagétien et l'approche

développementale interactionniste, cette dernière constituant la base philosophique de l'approche de Hendrick (1993).

L'application des stratégies de modifications du comportement peut être nécessaire. L'auteure aborde cependant la question avec prudence, en tenant compte des forces et des faiblesses de ces stratégies. Sans minimiser les craintes exprimées par certains enseignants relativement au risque de manipuler les enfants sur le plan du comportement, Hendrick (1993) signale l'importance d'identifier et de comprendre la valeur positive potentielle de ces stratégies. Elle suggère, recherches à l'appui, de les envisager d'un point de vue environnemental. Selon Thomas (1985) et Witt, Elliot & Gresham (1988) (tirés de Hendrick, 1993) l'ignorance systématique des comportements de l'enfant par l'enseignant, qu'ils soient positifs ou négatifs, engendre l'abandon de ces comportements. Il s'agit, tout en évitant la manipulation, d'offrir aux enfants un milieu de vie stimulant où il fait bon vivre. Toutefois, Hendrick (1993) rappelle aux enseignants que, d'une façon ou d'une autre, par leur langage non-verbal, ils transmettent constamment aux enfants des messages sur leur comportement. Les sourires, les froncements de sourcils, une main sur l'épaule sont autant de signaux d'encouragement ou de désapprobation d'un comportement envoyés à l'enfant.

De même, pour atteindre une meilleure compréhension de l'enfant, Hendrick (1993) fait appel aux principes piagétien. Ceux qu'elle retient font référence aux stades du développement, aux caractéristiques du processus de développement cognitif de l'enfant, à l'importance d'une interaction dynamique entre l'enfant et son environnement ainsi qu'au jeu comme outil d'apprentissage. Toutefois, Hendrick (1993) identifie les limites de l'approche constructiviste telle qu'envisagée par Piaget. Selon elle, ces limites sont la conséquence du peu d'attention accordée par Piaget, dans ses travaux, aux relations sociales, à la créativité et à la santé émotionnelle de l'enfant.

L'approche *développementale interactionniste* de Biber (1981, 1984; tiré de Hendrick, 1993), « sees children as developing human beings who pass through a variety of stages or steps as they mature – human beings in whom knowing about things (the intellectual self) combines with feeling about them (the emotional self). (p.36) Ainsi, le développement de l'enfant selon toutes les dimensions de sa personne est assuré à la fois par sa maturation individuelle et par son interaction avec l'environnement. « He learns by constructing and reconstructing what he knows as he encounters a variety of experiences that widen and enrich his knowledge. » (Hendrick, 1993, p.36) Dans cette approche, le rôle de l'enseignant en est un de guide, d'accompagnateur, de « questionneur » et de facilitateur.

C'est à partir de ces bases théoriques que Hendrick (1993) établit les cinq prémisses sur lesquelles repose *The Whole Child* :

- children pass through various stages as they develop ;
- the purpose of education is to increase competence in all aspects of the developing self ;
- physical and emotional health is absolutely fundamental to the well-being of children ;
- children learn most easily by means of actual, involving experience with people and activities ;
- children need time to be children. (Hendrick (1993), 1993, p. 36-37)

Des trois bases théoriques énumérées précédemment ainsi que des cinq prémisses qui en découlent émergent les cinq facteurs de développement de la personne retenus par Hendrick (1993) :

- Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant (*Fostering Physical Well-Being*);
- Nourrir et maintenir la santé émotionnelle de l'enfant (*Nourishing and Maintaining Emotional Health*);
- Faciliter le développement social de l'enfant (*Fostering Social Development*);
- Encourager la créativité (*Enhancing Creativity*);
- Développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant (*Developing Language Skills and Mental Ability*).

Le développement de ces facteurs correspond à l'une des deux prémisses ayant guidé l'élaboration du présent programme, soit celle concernant l'éveil musical de l'enfant intégré à son développement global.

- **Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant** (*Fostering Physical Well-Being*)

Pour Hendrick (1993), ce facteur de développement est favorisé par la mise en place d'une routine quotidienne (l'établissement de l'horaire, l'arrivée et le départ des enfants, les transitions, les activités, la collation, les soins de propreté et la sieste) et la réalisation d'activités psychomotrices et sensorielles. Ces activités, basées sur les principes de développement physique de l'enfant, ont pour but d'assurer la santé, le bien-être et la sécurité des enfants en classe ainsi que leur développement psychomoteur.

- **Nourrir et maintenir la santé émotionnelle de l'enfant** (*Nourishing and Maintaining Emotional Health*)

Ce facteur se caractérise par le développement, chez le jeune enfant, des attitudes de confiance, d'autonomie et d'initiative. La santé émotionnelle des enfants passe par le développement de leur estime de soi et la maîtrise de leurs crises émotionnelles. L'auteure suggère aux éducateurs des voies d'intervention visant l'atteinte de ces objectifs.

- **Faciliter le développement social de l'enfant** (*Fostering Social Development*)

Le développement des compétences sociales du jeune enfant est favorisé par des interventions qui l'aident à établir sa propre discipline, à parvenir au contrôle de soi et à entrer en relation avec les autres de façon harmonieuse. Encore une

fois, Hendrick (1993) propose aux éducateurs des voies d'intervention touchant les comportements agressifs, les relations interpersonnelles et l'expérimentation du plaisir attaché au travail bien fait. Toutes les interventions de l'éducateur sont réalisées dans un souci d'éducation interculturelle et non-sexiste.

- **Encourager la créativité** (*Enhancing Creativity*)

À ce niveau, Hendrick (1993) fait part de la difficulté qu'elle a éprouvée dans sa recherche d'une définition de la créativité applicable à l'enfant d'âge préscolaire. Elle retient celle de Smith (1966) qui voit la créativité comme un processus de « sinking down taps into our past experiences and putting these selected experiences together into new patterns, new ideas or new products » (p.312) De plus, Hendrick (1993) justifie son choix d'inclure ce facteur dans son modèle. Elle encourage l'utilisation de matériel favorisant l'expression de soi et fait des suggestions à cet égard. Enfin, selon elle, la créativité se développe à travers les jeux et la pensée de l'enfant.

- **Développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant** (*Developing Language Skills and Mental Ability*)

Au niveau du développement des habiletés langagières, Hendrick (1993) propose aux éducateurs du préscolaire cinq voies à adopter pour favoriser ce facteur : écouter l'enfant, donner à l'enfant des situations réelles de parler, encourager les conversations entre les enfants, encourager les conversations

entre enseignants et enfants et utiliser des questions et des réponses qui susciteront la parole et développeront le langage chez l'enfant. De plus, elle souligne l'importance d'encourager l'émergence de la lecture et de l'écriture chez les enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, elle propose du matériel didactique et pédagogique adapté spécialement pour eux.

En ce qui a trait aux habilités mentales de l'enfant, Hendrick (1993) rappelle que dans ce champ du développement, il est important pour les enseignants d'établir leurs valeurs et leurs priorités, afin de déterminer quel domaine ils jugeront prioritaire. Cette démarche conduit à ce que l'auteure appelle la construction d'un « curriculum cognitif ». Hendrick (1993) base principalement le facteur de développement inhérent aux habiletés de la pensée et du raisonnement sur les concepts de la psychologie piagétienne.

2.5 VERS UN CADRE THÉORIQUE D'INTERVENTIONS DIDACTIQUES

Avant de présenter le cadre théorique d'interventions didactiques utilisé dans la création et l'élaboration de ce programme, deux éléments importants de ce processus de recherche restent encore à présenter, soit l'inventaire exhaustif des recueils de chansons et des ouvrages pratiques utilisés dans la construction des activités proposés et les principes pédagogiques issus de la recherche dans

le domaine des sciences de l'éducation qui ont été intégrés au présent programme.

2.5.1 Recueils de chansons et ouvrages pratiques utilisés

Tel que mentionné au premier chapitre, lors de la phase de création et d'élaboration du programme, la chercheuse s'est inspirée de recueils de chansons et d'ouvrages pratiques ayant trait à l'éducation musicale des enfants d'âge scolaire et préscolaire. Le tableau 2 offre un inventaire de ces recueils et permet ainsi d'établir les sources théoriques ayant servi dans la construction et l'élaboration des activités proposées à l'intérieur du présent programme. Ainsi, pour chacune des activités inscrites, un inventaire exhaustif des éléments tirés de ces recueils est fourni au chapitre six du mémoire sous les sections intitulées « Justification du choix de l'activité ».

Tableau 2
Liste des recueils de chansons et des ouvrages utilisés
dans l'élaboration du programme d'éveil musical

Les 100 plus belles chansons. (1956) Laprairie : Les Éditions Musicales la bonne chanson.
Aristow-Journoud, M. (1965) Le geste et le rythme : rondes et jeux dansés. (Cahiers de pédagogie moderne n° 31). Paris : Armand Colin.
Borduas, C. S.-M., Poirier, H. & Sudrau, M. V. (1978) Chantons, dansons 1 : poèmes, rondes, comptines et chansons pour les 4-5 ans. Laval : Les Éditions PLANIM.

Catillon, M. & Leroux, C. (1975) *Approche et mise en place du langage musical*. Paris : Van de Velde.

Chevais, M. (1937) *Éducation musicale de l'enfance* (Tome premier : L'enfant et la musique). Paris : Alphonse Leduc.

Desvillettes, R. (1976) *Éveil à la musique : de l'école maternelle au cours moyen*. Paris : Armand Colin.

Gauthier, L. (1994) *Un tour du monde en musique*. Saint-Lambert : Les éditions Héritage.

Vacher, A.-M. (1986) *Mon instrument de musique : la percussion*. Paris : Éditions Épigones.

Wuytack, J. (1970) *Musica Viva : pour une éducation musicale active*. (Volume 1 : Sonnez...Battez). Paris : Alphonse Leduc.

2.5.2 Principes pédagogiques issus de la pédagogie générale

La présente section est consacrée à la description de chacun des principes pédagogiques privilégiés dans le développement du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. À titre d'exemple, les figures 1 à 5 illustrent comment ces principes théoriques ont été appliquées dans le contexte de l'activité *La présentation des figures de note*. La description évolutive des activités musicales du programme présentée au sixième chapitre permet de constater les changements concrets inspirés de ces travaux d'intégration théorique.










2.5.2.1 *Les étapes du processus d'équilibration* (Brochu, 1999; adaptation de Piaget, 1975 et Noëlting, 1982)

- 1^{re} étape : perception d'une contradiction face à une expérience jamais vécue précédemment.
- 2^e étape : conflit cognitif et émotif correspondant à un déséquilibre entre le connu et l'inconnu.
- 3^e étape : réorganisation cognitive des éléments connus avec les nouveaux qui se sont ajoutés.
- 4^e étape : nouvel équilibre correspondant à l'intégration adaptée des éléments connus à ceux qui étaient inconnus.

Les activités du programme sont structurées en tenant compte de ces étapes, ainsi que de certaines directives quant au rôle de médiateur de l'enseignant.

La figure 1, présentée ci-après, illustre l'intégration théorique de ce principe pédagogique dans l'application pratique de l'activité intitulée *La présentation des figures de note : Le Soldat Lanoire*.

Figure 1
Travail d'intégration de la théorie plagétienne de l'équilibration
à l'activité musicale *Présentation des figures de note : Soldat Lanoire*
(Brochu, 1999; adaptation de Plaget, 1975 et Noëlting, 1982)

Perception d'une contradiction	 <p>Qu'est-ce que c'est? Ce n'est ni un trou d'eau, ni un oeuf, ni un ballon... C'est quelque chose qui entre en contradiction avec ce que je connais déjà.</p>
Conflit cognitif et émotif (déséquilibre)	 <p>C'est le Soldat Lanoire, c'est une figure de note. Il marche comme un soldat et il porte une casquette. Il ressemble à un oeuf coloré auquel j'ajoute une petite patte. Certaines choses me sont familières à son sujet.</p>
Réorganisation cognitive	 <div data-bbox="1031 878 1478 948">     </div> <p>Plus je le danse, je l'entends, je le vois et je le frappe et mieux je le connais. Je peux faire des liens entre ce symbole et d'autres choses que je connais.</p>
Nouvel équilibre	 <div data-bbox="982 1149 1501 1198">  </div> <p>Je suis capable de le reconnaître lorsqu'il est en compagnie de ses amis. Je peux le frapper sur mon corps et sur des petites percussions.</p>

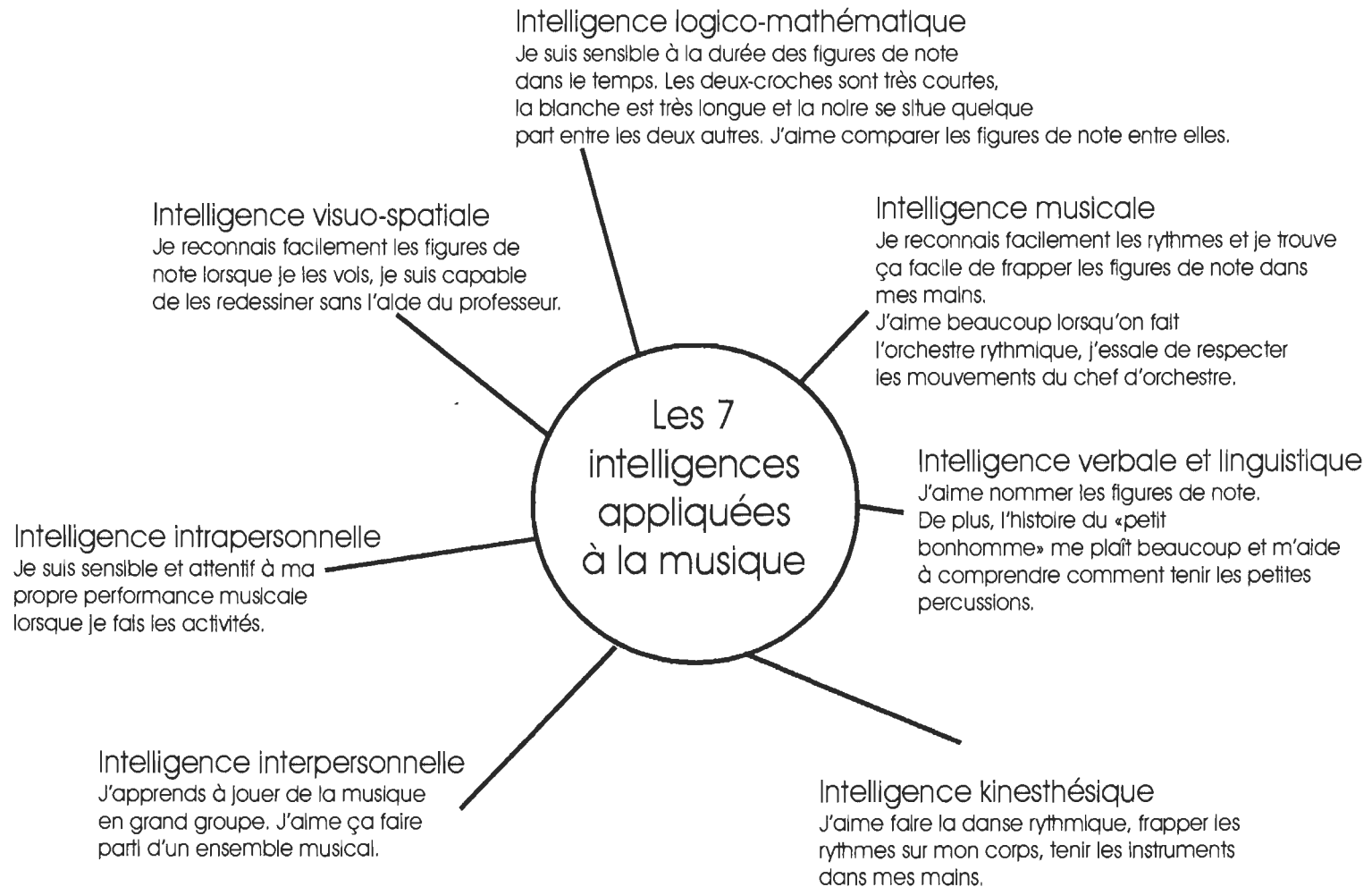
2.5.2.2 *La théorie des intelligences multiples* (Gardner, 1997)

La théorie des intelligences multiples de Gardner permet de concevoir des activités assurant le développement global de l'enfant selon les cinq axes définis par Hendrick (1993). Les intelligences linguistique et logico-mathématique pourvoient aux besoins de développement des habilités intellectuelles et langagières et les intelligences musicale et spatiale aux besoins artistiques. L'intelligence kinesthésique est stimulée par les besoins psychomoteurs tandis que les intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle interagissent face aux besoins relatifs à la santé émotionnelle des enfants. Voici sept types d'intelligence répertoriés par Gardner :

- linguistique : sensibilité aux sons, aux structures, à la signification et aux fonctions des mots et du langage;
- musicale : aptitude à produire et à apprécier un rythme, une tonalité et un timbre; l'appréciation des formes d'expression musicale;
- logico-mathématique : sensibilité aux modèles logiques ou numériques et aptitude à les différencier; aptitude à soutenir de longs raisonnements;
- spatiale : aptitude à percevoir correctement le monde spatiovisuel et à y apporter des transformations;
- kinesthésique : aptitude à maîtriser les mouvements de son corps et à manipuler des objets avec soin;
- interpersonnelle : aptitude à discerner l'humeur, le tempérament, la motivation et le désir des autres personnes et à y répondre correctement;
- intrapersonnelle : aptitude à accéder à ses propres sentiments et à reconnaître ses émotions; connaissance de ses propres forces et de ses faiblesses. (Armstrong, 1999, p. 6-7)

La figure 2, présentée ci-après, illustre l'intégration théorique de ce principe pédagogique dans l'application pratique de l'activité intitulée *La présentation des figures de note : Le Soldat Lanoire*.

Figure 2
Travail d'intégration de la théorie des intelligences multiples
à l'activité musicale *Présentation des figures de note*
(Gardner, 1997)



2.5.2.3 Le principe pédagogique S.I.C. (Brochu, 1993)

Ce principe pédagogique est construit sur trois niveaux de représentation.

- Le senti, qui est la perception par les sens d'une expérience multisensorielle, « la nourriture de l'image mentale » (niveau expérientiel).
- L'image, qui est filtrée par les émotions et qui est une représentation mentale que l'apprenant construit à partir de ses expériences multisensorielles.
- Le concept, qui est une représentation que l'apprenant construit à partir de ses images mentales.

La figure 3, présentée ci-après, illustre l'intégration théorique de ce principe pédagogique dans l'application pratique de l'activité intitulée *La présentation des figures de note : Le Soldat Lanoire*.

Figure 3
Travail d'intégration du principe pédagogique S.I.C.
À l'activité musicale *Présentation des figures de note.*
(Brochu, 1993)

Senti

(Il est la nourriture de
l'image mentale)



J'entends



Je danse



Je vois



Je frappe dans
mes mains

Image

(Elle est filtrée par les
émotions. C'est la
représentation mentale
qui se nourrit de
l'expérience sensorielle.)

Le soldat Lanoire

Il porte une casquette

Il est comme un oeuf
coloré avec une
patte.

Il vaut un temps.
Il sert de point de
comparaison à la blanche
et aux deux-croches.

Il marche comme
un soldat

Rose Lablanche

Elle ressemble au
Soldat Lanoire
non-coloré.

Elle porte une
barrette.

Elle aime
les danses
en ligne.

Elle danse deux fois moins
vite que le Soldat Lanoire.

Les jumelles Deux-croches

Elles aiment jouer
et courir partout.

Elles courent
deux fois plus
vite que le
Soldat
Lanoire.

Elles sont
attachées
par leur queue
de cheval.

Elles sont
comme
deux Soldats
Lanoire
attachés
ensemble.

Concept

(Il a besoin de se
bâtir sur des images
mentales solides.)

Quand je fais une salade avec les figures de note que je connais je
peux écrire le rythme de chansons que j'aime ...

Au clair de
la lune



(...)

2.5.2.4 Le processus de traitement de l'information (Caston, 1996)

Selon Caston (1996), sans mémorisation, il ne peut y avoir d'apprentissage.

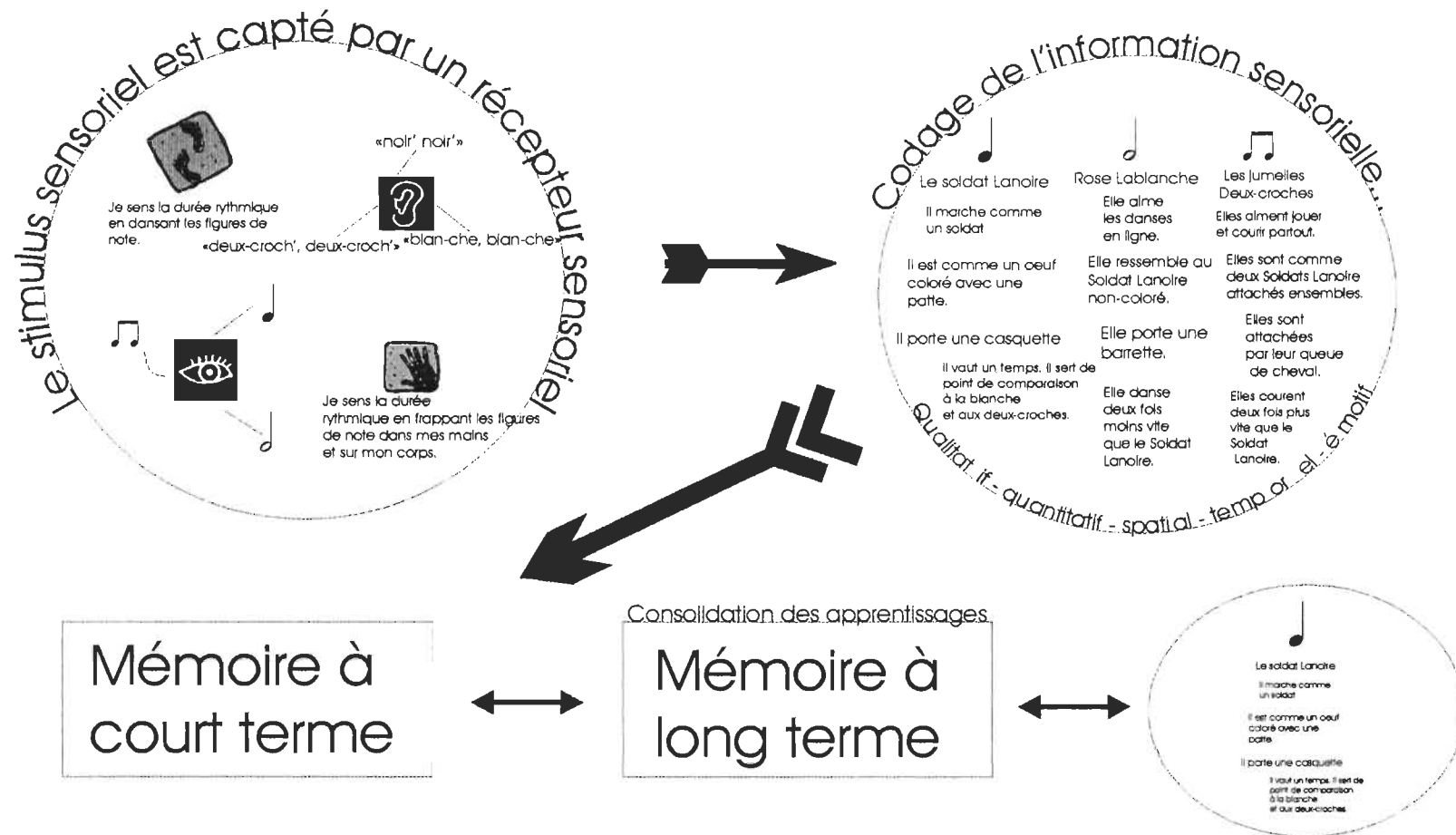
- L'attention et la motivation sont deux conditions préalables essentielles à l'apprentissage.
- Le stimulus sensoriel est capté par le récepteur sensoriel.
- Une fois l'information captée, le cerveau peut procéder au codage de l'information sensorielle sous forme de messages nerveux, ces derniers devenant une perception (mémoire à court terme).
- L'information est ensuite intégrée par un processus de va-et-vient entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme, ce qui permet la consolidation des apprentissages et l'organisation plus raffinée de l'information; seulement une information consolidée et organisée pourra être rappelée et réutilisée facilement.

La figure 4, présentée ci-après, illustre l'intégration théorique de ce principe pédagogique dans l'application pratique de l'activité intitulée *La présentation des figures de note : Le Soldat Lanoire*.

Figure 4
Travail d'intégration du processus de traitement de l'information
à l'activité *Présentation des figures de note*
(Caston, 1993)

ATTENTION ET MOTIVATION

(Elles sont nécessaires à tout apprentissage)



2.5.2.5 Le cycle de compétence (Pearce, 1982)

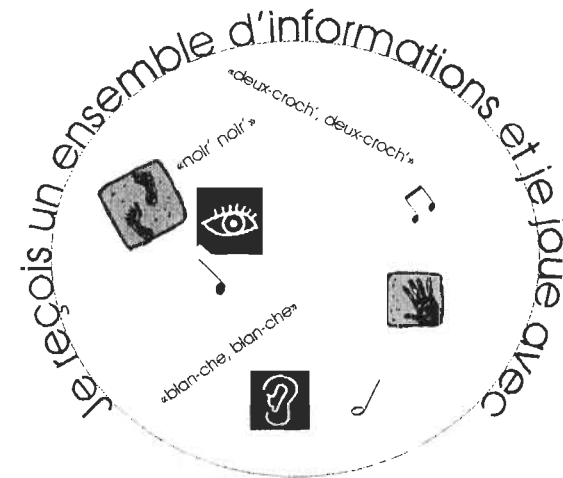
Selon Pearce, le cycle de compétence se divise en trois phases :

- phase de dégrossissage : C'est une période de jeu et d'exploration où les actions sont parfois malaisées et sans coordination. L'intention vient avant l'aptitude. Une certaine connaissance que l'enfant souhaite exprimer tout de suite;
- phase de compréhension : apport de détails par la compréhension grossière des informations dissemblables se forment de nouvelles connexions neurales et de nouvelles coordinations musculaires. Début d'une adaptation. L'action prend sens dans le répertoire des actions. L'ordre et la forme prennent place au sein du méli-mélo;
- phase de pratique et de variation : la nouvelle aptitude est sans cesse répétée afin d'être intégrée.

La figure 5, présentée ci-après, illustre l'intégration théorique de ce principe pédagogique dans l'application pratique de l'activité intitulée *La présentation des figures de note : Le Soldat Lanoire*.

Figure 5
Travail d'intégration du cycle des compétences
à l'activité musicale *Présentation des figures de note*
(Pearce, 1982)

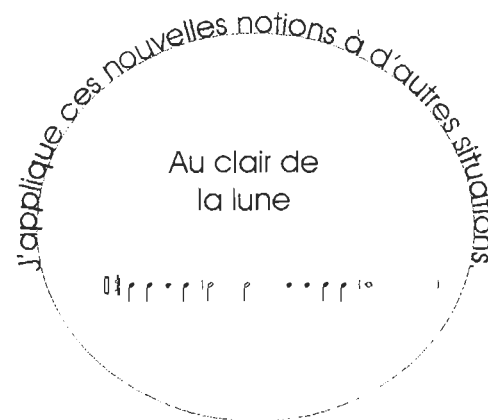
1. PÉRIODE DE DÉGROSSISSAGE (sensibilisation)



2. PÉRIODE DE COMPRÉHENSION



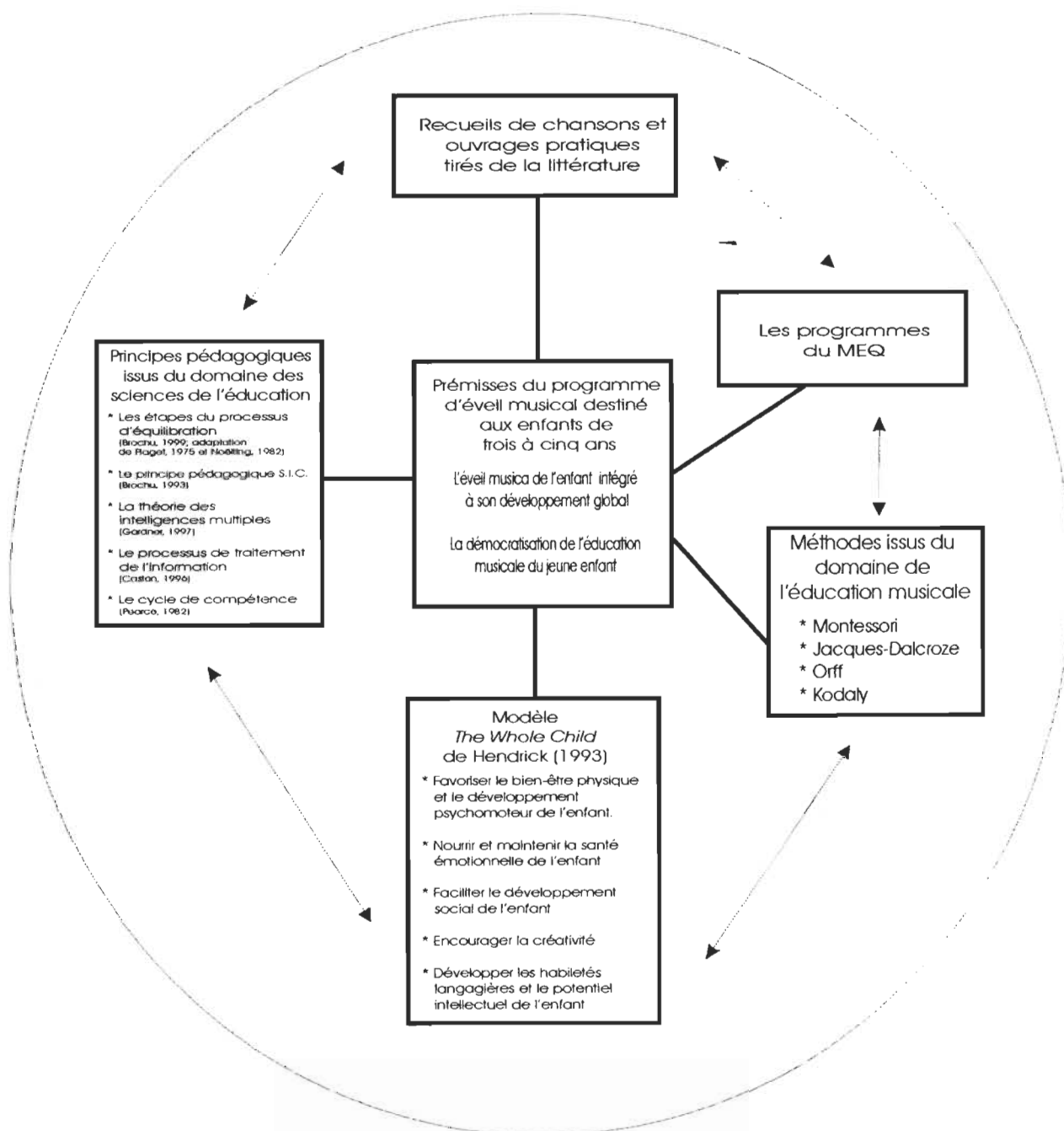
3. PÉRIODE DE PRATIQUE ET DE VARIATION



2.5.3 Cadre théorique d'interventions didactiques

Tel qu'illustré à la figure 6 ci-après, les liens entre la théorie et la pratique se dégagent des choix pédagogiques et didactiques engagés dans le processus de création et d'élaboration du programme d'éveil musical. Le cadre théorique ainsi représenté répond aux besoins éclectiques de la théorisation dans le champ de la recherche de type pragmatique, tel que le soulignent Van der Maren (1996) et Ritzuto (1997).

Figure 6
Cadre théorique d'interventions didactiques



L'observation de la figure 6 nous permet de constater cinq composantes théoriques interreliées dans le processus de création et d'élaboration du programme.

- Les principes issus de la pédagogie générale
- Les programmes du MEQ
- Les recueils de chansons et ouvrages pratiques consultés
- Les cinq facteurs de développement *The Whole Child* (Hendrick (1993))
- Les méthodes issues de la tradition pédagogique dans le domaine de l'éducation musicale.

Le cadre théorique étant maintenant établi, le prochain chapitre sera consacré à la méthodologie utilisée dans la présente recherche développement.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre, consacré aux choix méthodologiques, comprendra d'abord la justification de la forme recherche développement dans la démarche de création et d'élaboration d'un programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. Cette justification sera suivie d'une présentation des critères de scientificité rattachés à ce type de méthodologie; suivront les mesures prises pour respecter ces critères. Des explications méthodologiques seront de plus fournies au sujet de la description détaillée du contexte dans lequel se sont déroulées chacune des phases de cette recherche développement, plus particulièrement, en ce qui a trait à la phase de mise à l'essai du programme. Le chapitre se terminera par une description exhaustive et justificative des outils de recherche élaborés et utilisés.

3.1 LA MÉTHODE DE RECHERCHE RETENUE

Le premier chapitre de ce mémoire décrit la démarche de création intuitive et déductive suivie dans un premier temps par la chercheuse dans la création et l'élaboration du programme d'éveil musical. Albertini (1988 ; tiré de Loiselle, 1999) fait cependant le constat suivant quant à ce type de démarche :

(...) le développement de matériel jouant le rôle d'auxiliaire pédagogique s'est fait généralement sous le signe de l'empirisme et de l'artisanat sans tenir compte des recherches réalisées en éducation. (Loiselle, 1999, p.1)

En effet, les problèmes et les difficultés rencontrés à l'intérieur d'une telle démarche de développement forcent le concepteur à un certain empirisme, puisqu'elle s'appuie sur l'expérience. Toutefois, comme elle relève le plus souvent d'une démarche de résolution de problèmes découlant de situations critiques rencontrées dans le cadre informel de la vie personnelle et professionnelle, elle se rapproche d'un processus de recherche, mais sans offrir la rigueur d'une démarche dite scientifique. À ce titre, elle a besoin des acquis de la recherche.

Par conséquent, la démarche adoptée par la chercheuse se différencie de l'artisanat et dépasse le simple empirisme en faisant appel résolument aux préceptes méthodologiques relatifs à une recherche de type pragmatique. Van der Maren (1995) définit l'enjeu pragmatique dans le domaine méthodologique :

C'est l'enjeu de la résolution fonctionnelle des problèmes, que les dysfonctions soient celles du système, des acteurs ou des moyens. Il s'agit avant tout de trouver des solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique, quels que soient les fondements théoriques de ces solutions ; (Van der Maren, 1995, p. 65)

Loiselle (1999), pour sa part, différencie la démarche de **développement** de la démarche de **recherche développement** par la présence, à l'intérieur de cette dernière, de six caractéristiques particulières, soit :

- le caractère novateur du produit ou de l'expérience menée ;
- la présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience ;
- la collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données ;
- l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques ;
- la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit ;
- une ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit. (Loiselle, 1999, p. 11-13)

Voilà exactement la réponse au problème identifié par Van der Maren (1995) et évoqué précédemment : résoudre les problèmes d'ordre didactique rencontrés et ce, dans un cadre théorique rigoureux et crédible sur le plan de la recherche. Le développement d'objets en recherche qualitative « vise la solution de problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne en utilisant diverses théories élaborées par la recherche nomothétique. » (Van der Maren, 1995, p.179) C'est pour répondre à cette exigence et aussi pour aller au-delà de l'intuition et de l'impression que la recherche développement a été choisie ici comme méthode.

Le modèle méthodologique de recherche développement retenu est celui de Loiselle (1999). Ce dernier définit la recherche développement selon quatre étapes soit : l'analyse des besoins, le développement du produit, l'évaluation du produit et l'implantation du produit dans le milieu. Il considère chacune de ces étapes comme des objets de recherche indépendants. La première étape est

une recherche de type analyse de besoins, la seconde une recherche développement, la troisième une recherche évaluative et la quatrième une recherche action. Toutefois, comme l'explique Loisel (1999), chacune des étapes proposées dans ces démarches plus élaborées peut être considérée comme une recherche en soi. Ce modèle est adéquat dans le cadre d'une recherche réalisée dans des conditions particulières où le chercheur est isolé et ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires à l'entière réalisation d'une recherche développement. D'autres démarches offrent « l'avantage d'amener la réalisation d'un produit dont on a vérifié l'efficacité et dont on a assuré l'implantation dans le milieu » (Loisel, 1999, p.10).

Nous croyons qu'une recherche développement peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu (...). (Loisel, 1999, p.10)

La présente recherche développement se limite donc à la partie *développement* d'un produit, en l'occurrence le programme d'éveil musical, qui se déroule, selon Loisel, (1999) en trois étapes :

- le développement du programme;
- sa mise à l'essai;
- l'adaptation à la suite de la mise à l'essai.

3.1.1 Le développement du programme

La phase de développement du programme a été réalisée dans la pratique, dans un premier temps, tel que décrite au premier chapitre de ce mémoire. La collecte de données relative à cette phase a été faite à partir des archives personnelles de la chercheuse comportant plus spécifiquement : ses notes prises lors de la planification et de l'organisation des cours d'éveil musical et ses premiers travaux d'intégration théorique effectués dans le cadre des études à la maîtrise.

3.1.2 La mise à l'essai du programme

La phase de mise à l'essai constitue le cœur de la présente recherche développement. On trouvera plus loin dans ce chapitre la description détaillée du contexte dans lequel s'est déroulée la mise à l'essai ainsi que celle des outils élaborés et utilisés lors de cette étape.

3.1.3 L'adaptation du programme

La phase d'adaptation du programme d'éveil musical sera abordée et discutée au quatrième et cinquième chapitre à la suite d'une analyse rigoureuse des données recueillies au cours de la phase de mise à l'essai. On y trouvera également une liste des mesures prises ou à prendre pour adapter et améliorer le programme.

3.2 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ ET RECHERCHE DÉVELOPPEMENT

Afin d'assurer la crédibilité scientifique de ce type de recherche, Loisel (1999) fait appel aux critères de scientificité tels que présentés et développés par Lincoln et Guba (1985; tiré de Loisel, 1999) ainsi que Pourtois et Desmet (1988; tiré de Loisel, 1999). Ces critères sont la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité. Loisel (1999) les décrit comme suit :

« La crédibilité a trait à la quantité et la qualité des données recueillies. La transférabilité correspond à la possibilité pour une autre personne de juger si les résultats obtenus s'étendent à d'autres contextes. [...]. La constance interne fait référence à la stabilité des données recueillies à des temps différents et par des observateurs différents. La fiabilité se situe au niveau de l'indépendance des analyses. (Loisel, 1999, p.13)

Il recommande plusieurs moyens visant à assurer le respect de ces critères de scientificité dans le cadre d'une recherche développement. C'est ce qui sera présenté maintenant.

3.2.1 Le critère de transférabilité

Toujours selon Loisel (1999), il importe, pour assurer la transférabilité de la recherche, d'expliquer la pertinence théorique de l'échantillon et d'offrir une description détaillée du contexte.

L'échantillon constitué pour la présente recherche développement se compose de deux groupes d'enfants de trois à cinq ans inscrits au cours de *Pré-Maternelle musicale*, de la session d'hiver 2001, offert par le Pavillon St-Arnaud à Trois-Rivières. La pertinence théorique de cet échantillon est assuré par le respect de trois conditions. D'abord, l'échantillonnage a été effectué de façon aléatoire. En effet, tous les enfants inscrits ont été admis sans exception et ont suivi le cours durant les dix semaines prévus à la programmation. Ensuite, vérification faite pendant l'hiver 2001, le cours de *Pré-maternelle musicale* était le seul de ce type à être offert dans la région. Enfin, la recherche a été menée sur le terrain, c'est-à-dire en milieu naturel et en situation réelle d'interventions et d'enseignement. Une enseignante autre que la chercheure a aussi donné le cours à un des deux groupes d'enfants, apportant ainsi son expertise et validant les données recueillies au cours de la mise à l'essai. De telles conditions contribuent à assurer la transférabilité des résultats de la recherche développement à d'autres milieux éducatifs tels que la maison, la garderie ou l'école.

La description détaillée du contexte dans lequel a été réalisée chacune des trois phases de la présente recherche développement est répartie comme suit : le contexte de la phase de développement a été décrit au premier chapitre, celui

de la phase de mise à l'essai à la section 3.3 du présent chapitre tandis que celui de la phase d'adaptation sera présenté et discuté au cinquième chapitre.

3.2.2 Le critère de fiabilité

La fiabilité, selon Loisel (1999), se situe au niveau de l'indépendance des analyses. Dans le cas d'une recherche développement, ce facteur de scientificité est accru par la mise en évidence des « éléments (présupposés, valeurs, croyances personnelles) influençant l'interprétation des résultats » (Loisel, 1999, p.13-14). C'est pourquoi les deux premiers chapitres du présent mémoire mettent en évidence ces éléments par une description des expériences personnelles et professionnelles de la chercheuse ainsi que par la mise en parallèle de ses expériences avec la théorie.

3.2.3 Le critère de constance interne

Toujours selon Loisel (1999) la constance interne fait référence à la stabilité des données recueillies à des temps différents, par des observateurs différents. Le respect de ce critère est assuré d'une part par l'adoption d'une routine hebdomadaire de recherche comportant, entre autres, des rencontres entre la chercheuse et l'enseignante experte à des temps précis de la semaine et, d'autre part, en faisant appel à plusieurs catégories de personnes (parents,

administrateurs, spécialistes en sciences de l'éducation et en éducation musicale) afin d'obtenir des données pertinentes émanant de sources variées.

3.2.4 Le critère de crédibilité

La crédibilité, selon Loisel (1999) « a trait à la quantité et à la qualité des données recueillies ». Pour assurer la quantité, la chercheuse a élaboré et utilisé des outils de recherche variés faisant appel à des personnes-ressources de milieux différents pour ainsi favoriser la triangulation des données recueillies (enseignante experte, parents et administrateurs). Pour assurer la qualité de ses données, la chercheuse s'est inspirée dans l'élaboration des outils qu'elle a utilisés, de modèles reconnus faisant appel à des méthodes de recherche variées. De plus, les outils choisis ont été validés en faisant appel à différentes catégories de personnes soit, des spécialistes des domaines des sciences de l'éducation et de l'éducation musicale ainsi que des administrateurs de centre communautaire semblable au *Pavillon St-Arnaud*. La description de ces outils de recherche ainsi que les procédures visant le respect de la déontologie sur le plan de la recherche seront présentées et explicitées à la section 3.4 de ce chapitre.

3.3 DESCRIPTION DU CONTEXTE D'EXPÉRIMENTATION DE LA PHASE DE MISE À L'ESSAI DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL

La phase de mise à l'essai du programme d'éveil musical s'est déroulée au cours de la session d'hiver 2001, dans le cadre du cours *Pré-maternelle musicale* dispensé au Pavillon Saint-Arnaud, un centre communautaire de loisirs de la région de Trois-Rivières. Les cours hebdomadaires, d'une durée de soixante minutes, se déroulaient le samedi matin et s'échelonnaient sur une période de dix semaines, soit du 3 février 2001 au 7 avril 2001. Le cours était offert sur deux plages horaires : une première de 9 h 00 à 10 h 00 et la deuxième de 10 h 15 à 11 h 15. Les dix-neuf enfants inscrits, dont l'âge variait entre trois à cinq ans, furent répartis de façon aléatoire en deux groupes, l'un de huit enfants et l'autre de onze.

Afin d'assurer la crédibilité de la recherche et de faciliter la triangulation des données, la chercheuse a fait appel à une enseignante experte (baccalauréat en enseignement des mathématiques et des sciences au secondaire, baccalauréat en musique, enseignement du violon depuis plus de dix ans auprès d'élèves de quatre à dix-huit ans). À chaque semaine, le cours de 9h était donné par l'enseignante experte et celui de 10h15, par la chercheuse. De plus, ayant demandé par écrit une autorisation signée de la part des parents (cf. appendice A) les cours étaient enregistrés sur vidéocassette à des fins d'analyse visant

l'adaptation et l'amélioration du programme (Fiches d'observation des enfants; cf. appendice A).

Tout au long de la phase de mise à l'essai du programme, des rencontres hebdomadaires ont été tenues entre la chercheure et l'enseignante experte, avant et après chaque cours afin de coordonner le travail d'enseignement. Avant chaque cours, les deux enseignantes se rencontraient afin de se donner une compréhension commune et claire du déroulement des activités et de la façon de présenter le matériel didactique utilisé. Ces rencontres permettaient aussi à la chercheure de répondre aux questions de l'enseignante experte sur l'ensemble du programme et sur la leçon à donner. Après chaque cours, les deux enseignantes se rencontraient à nouveau pour objectiver leur action et discuter des éléments positifs et négatifs vécus lors des activités tant d'apprentissage que d'enseignement. Lors de ces rencontres, les enseignantes discutaient des ajustements à apporter, immédiats ou à long terme, afin d'améliorer le programme d'éveil musical. Suite à ces discussions, la chercheure versait des notes à son journal de bord

3.4 DESCRIPTION DES OUTILS DE RECHERCHE ET DES PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Tel que mentionné précédemment, pour satisfaire aux critères de scientificité de la présente recherche développement, la chercheure a élaboré et utilisé des outils variés, de façon à recueillir plusieurs types de données provenant de sources diverses (experts, parents, élèves, administrateurs, enseignante experte et la chercheure elle-même). De cette diversité découle la triangulation des données.

Par ailleurs, comme le souligne Loiselle (1999), les données inhérentes à l'instrumentation en recherche développement sont limitées :

Le fait que le chercheur bâtit lui-même l'objet de sa recherche a des conséquences sur les instruments de collecte de données. [...] la particularité de l'objet de recherche amènera aussi généralement le chercheur à développer ses propres outils d'analyse [...]. (Loiselle, 1999, p.15)

Ainsi, la chercheure a fait appel à des modèles théoriques reconnus afin de construire et d'adapter des outils de collecte de données répondant aux critères de scientificité inhérents à la recherche développement. Les prochaines sections de ce chapitre seront consacrées à la description de chacun de ces outils, des modèles théoriques ayant servi dans l'élaboration de ceux-ci ainsi que des procédures privilégiées dans le traitement et l'analyse des données recueillies.

3.4.1 La fiche d'observation des enfants

Lors de la mise à l'essai du programme d'éveil musical auprès des enfants, les leçons (durée de 60 minutes) de l'enseignante chercheure, de même que celles de l'enseignante experte, ont été enregistrées sur vidéo pour être visionnées ultérieurement par les deux enseignantes.

Ces enregistrements servent de point de repère. Ils permettent de tenir compte des besoins manifestés par les enfants dans l'amélioration du programme. Les enfants de trois à cinq ans sont trop jeunes pour répondre à un questionnaire ou participer de façon satisfaisante à une entrevue de recherche permettant d'obtenir leur opinion au sujet du programme d'éveil musical. C'est pourquoi la chercheure a fait appel à l'enregistrement vidéo. Ce moyen permet d'observer le comportement non-verbal aussi bien que verbal des enfants et d'identifier ce qu'ils préfèrent ou ce qu'ils aiment moins dans le déroulement ou le contenu des activités qu'il réalise à l'intérieur du programme d'éveil musical.

Afin de pouvoir apporter les améliorations et les adaptations nécessaires sans altérer l'objectivité, les enregistrements ont été analysés au moyen de la *Fiche d'observation des enfants*.(cf. Appendice A) Cette fiche s'inspire de la *Grille d'observation* proposée par Grand et Garand (1987). Il s'agit d'un outil de travail permettant d'observer le comportement des enfants de 3 à 5 ans en garderie. Cet outil de recherche a été validé par trois experts œuvrant dans les domaines

des sciences de l'éducation et de l'éducation musicale : Madame Andrée-Claire Brochu, professeure au département des sciences de l'éducation pour les aspects développemental et psycho-pédagogique, Monsieur Dorvalino De Melo, professeur au département de musique, pour les aspects relevant du domaine de l'éducation musicale, et Madame Louise St-Onge, enseignante au préscolaire depuis plus de trente ans, pour les aspects relevant du domaine psycho-pédagogique et de la gestion de classe.

À la suite de la mise à l'essai, la chercheure et l'enseignante experte ont procédé, de façon indépendante et à l'aide de la *Fiche d'observation des enfants*, au visionnement des dix vidéocassettes qui furent nécessaires pour enregistrer les cours. La fiche d'observation visait d'abord l'identification des incidents-critiques négatifs, c'est-à-dire la transcription de toutes manifestations verbales ou non verbales des enfants nécessitant une amélioration au programme. Par exemple, le relâchement musculaire, les soupirs, des commentaires verbaux tel « Est-ce que c'est bientôt terminé ? », etc.

Outre les incidents-critiques négatifs, l'analyse des données recueillies à l'aide de la *Fiche d'observation des enfants* a permis de dégager deux autres types de données. Le premier type regroupe les recommandations de la chercheure et de l'enseignante experte sur la conservation de certains aspects positifs du programme. Ces recommandations sont inspirées de l'observation de

manifestations verbales ou non-verbales des enfants qui illustrent l'efficacité d'une stratégie pédagogique particulière. Le deuxième type de données regroupe les commentaires et les réflexions formulés par l'une ou l'autre des intervenantes au cours du visionnement des enregistrements vidéo.

L'analyse des données recueillies à l'aide de cet outil de recherche s'est déroulée en deux étapes. Dans un premier temps, la chercheure a procédé au regroupement de l'ensemble des données observées par elle ainsi que par l'enseignante experte en deux catégories distinctes soit : les éléments relevés par ces deux personnes et les éléments relevés par une seule de ces deux personnes. Suite à cette démarche, pour chacune des deux catégories ainsi formées, un deuxième classement a été effectué en regroupant les éléments selon l'activité au cours de laquelle ils avaient été observés. Dans un deuxième temps, en ce qui a trait aux éléments relevés par une seule de ces deux personnes, une rencontre a été organisée entre la chercheure et l'enseignante experte afin de valider ces derniers et déterminer de leur pertinence dans le processus d'amélioration et d'adaptation du programme.

3.4.2 Le journal de bord de la chercheure

Le journal de bord de la chercheure se divise en trois parties correspondant à trois temps distincts dans les étapes de réalisation de cette recherche développement. Il y a d'abord, les données recueillies antérieurement, dans la

pratique, lors de la phase d'élaboration du programme d'éveil musical. Ces données ont permis d'identifier les enjeux épistémologiques en cause dans la démarche adoptée et d'établir les liens nécessaires entre l'expérience vécue et la théorie.

Les deuxième et troisième parties du journal concernent les données recueillies au cours des phases de mise à l'essai et d'amélioration du programme d'éveil musical ainsi que de la rédaction du rapport de recherche. Ces parties du journal de bord consistent en une transcription des observations et réflexions pertinentes, des décisions prises au cours du processus de recherche ainsi que de la justification des décisions engagées dans l'adaptation du programme. Ainsi, les données recueillies servent à justifier le choix des activités constituant le programme d'éveil musical et à identifier les améliorations à y apporter.

L'exercice effectué dans l'analyse du journal de bord de la chercheuse a consisté à synthétiser et à localiser minutieusement chacune des données recueillies tout long du processus de recherche à l'aide de cet outil. Cette procédure se justifie par la volonté d'éviter les propos redondants et d'alourdir inutilement le rapport de recherche. Concernant ce type de données, Van der Maren (1995) exprime bien l'enjeu inhérent à la rédaction du rapport de recherche. Selon lui, le chercheur doit tenter de : «(...) rapporter la chronique

des étapes de la recherche en la condensant et en éliminant l'anecdotique, mais en rapportant tout ce qui doit l'être. » (p.477)

3.4.2.1 Données recueillies avant la mise à l'essai

Les données recueillies avant la mise à l'essai du programme constituent les archives personnelles de la chercheure (planifications de cours et autres documents ayant servi à l'élaboration du programme). Ces données ont été utilisées principalement dans la rédaction du sixième chapitre, qui concerne la description évolutive du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans.

3.4.2.2 Données recueillies pendant la mise à l'essai

Les données recueillies pendant la mise à l'essai du programme d'éveil musical ont été consignées dans un cahier à cet effet. L'analyse de ces données permet de dégager trois catégories correspondant à trois périodes distinctes de la recherche développement, soit les notes bibliographiques enregistrées lors du travail de recherche en bibliothèque, les notes explicatives et justificatives transcrites pendant la période de construction des outils de recherche et les données relatives aux rencontres hebdomadaires d'avant cours et d'après cours entre la chercheure et l'enseignante experte.

Les notes bibliographiques enregistrées lors du travail de recherche en bibliothèque ont servi dans la rédaction des deuxième et troisième chapitres de ce mémoire. Ces notes ont été fort utiles pour la reconstitution de la bibliographie finale de ce rapport de recherche.

Les notes transcrites pendant la période de construction des outils de recherche sont de types variés. Elles constituent l'ensemble des traces laissées par la chercheuse à cette étape de la recherche. Une description de ces données permet d'y trouver un rapport chronologique du travail effectué, une transcription de l'ensemble des démarches entreprises pour la construction (ébauche des premiers plans et références théoriques) et la validation des outils de recherche utilisés, un compte rendu des rencontres avec les différentes personnes concernées par cette étape de la recherche et des résultats de ces rencontres.

De plus, on trouve dans ces notes, toujours sous le thème de la construction des outils de recherche, les objectifs personnels de la chercheuse reliés aux exercices de création et de rédaction des demandes d'autorisation, des questionnaires et de la fiche d'observation des enfants. Cette démarche a permis à la chercheuse d'identifier les difficultés rencontrées au cours de ce processus et de justifier le choix des solutions adoptées pour résoudre les problèmes rencontrés.

L'ensemble de ces données ont été reprises une à une à des fins d'analyse en vue de leur utilisation dans la rédaction du troisième chapitre, qui est consacré à la description et à la justification méthodologiques de la présente recherche. Ces données ont servi de point d'ancrage dans la justification des choix méthodologiques engagés dans la présente recherche. Ainsi, la sélection des données pertinentes utilisées dans ce mémoire a été faite avec rigueur et dans le respect des critères de scientificité propres à une recherche développement.

La troisième partie du cahier concerne les données recueillies lors des rencontres hebdomadaires entre la chercheuse et l'enseignante experte avant et après le cours. L'analyse de ces données a permis d'identifier quelques redondances entre les commentaires et suggestions émis lors de ces rencontres et ceux obtenus à l'aide de la *Fiche d'observation des enfants*. Pour éliminer ces redondances, les données du cahier ont été reprises une à une et ont été intégrées à celles, déjà rapportées, de la *Fiche d'observation des enfants*.

3.4.2.3 Données recueillies pendant la rédaction du mémoire

Ces données sont constituées de notes mnémotechniques consignées dans un fichier *Word* sous le nom de « Notes de rédaction ». Par exemple, dans la rédaction du troisième chapitre, lorsqu'une idée émergeait concernant un autre

chapitre, la chercheure la transcrivait dans ce fichier. Ainsi, tout au long du processus de rédaction, lorsqu'un chapitre était complété, la chercheure s'assurait, à l'aide de ces données mnémotechniques, d'avoir considéré l'ensemble des idées, des commentaires, des suggestions et des considérations émis tout au long du processus de rédaction. Ces données étaient évaluées à partir des critères de scientificité exposés précédemment avant d'être intégrées au chapitre s'y rapportant.

3.4.3 Le journal de bord de l'enseignante experte

Compte tenu des rencontres hebdomadaires d'avant et d'après cours entre la chercheure et l'enseignante experte et compte tenu également de l'utilisation de la *Fiche d'observation des enfants*, l'enseignante experte n'a pas senti le besoin de tenir, tel que prévu dans sa forme première, un journal de bord de recherche. Lors des rencontres hebdomadaires d'avant et d'après cours, la chercheure jouait le rôle de secrétaire en prenant note de tous les commentaires et suggestions émis lors de ces rencontres, aussi bien ceux de la chercheure que ceux de l'enseignante experte.

En fait, la *Fiche d'observation des enfants* a joué un double rôle. Elle a permis non seulement d'observer leurs comportements sur vidéocassettes, mais aussi de relever des commentaires personnels et des suggestions relativement au

cours d'éveil musical. Ainsi, la révision d'un point de vue externe des cours déjà enseignés a suscité réflexion et questionnement chez la chercheuse et l'enseignante experte. Cette démarche a contribué à l'évaluation du programme sous tous ses aspects.

Ainsi, lors de ce travail, l'enseignante experte a procédé à l'évaluation du programme d'un point de vue didactique et pédagogique. D'un point de vue didactique, elle a procédé à partir de l'observation des comportements verbaux et non verbaux des enfants, en indiquant les améliorations souhaitables pour chacune des activités concernées. D'un point de vue pédagogique, elle a formulé des observations sur les pratiques pédagogiques des deux enseignantes et a consigné tout commentaire personnel se manifestant au cours de l'activité de visionnement. Voilà pourquoi l'enseignante experte n'a pas estimé nécessaire de tenir un journal de bord dans les règles de l'art.

3.4.4 Les questionnaires destinés aux parents (Temps 1 et 2) et au responsable de la programmation

La distribution des questionnaires destinés aux parents s'est effectuée en deux temps. Le premier questionnaire (Temps 1) a été soumis aux parents en début de session et le second questionnaire (Temps 2) en fin de session. Le

questionnaire destiné au responsable de la programmation a été distribué uniquement en début de session. (Voir les questionnaires en Appendice A.)

Cette démarche, sans prétendre à une recherche de type analyse de besoins, concerne la troisième phase de la partie *développement* tel que présentée par Loiselle (1999) dans son modèle méthodologique, soit l'adaptation du programme d'éveil musical suite à la phase de mise à l'essai.

Les questions choisies pour ces questionnaires ont été inspirées du modèle de Tourigny et Dagenais (1998) concernant l'analyse de besoins et ont été adaptées à la catégorie de personnes à qui elles sont adressées. Ces questionnaires ont été validés par les mêmes trois experts du domaine des sciences de l'éducation et de l'éducation musicale déjà mentionnés ainsi que par les administrateurs et des parents usagers du *Centre Communautaire de loisirs de Pointe-du-Lac* et du *Centre Multi-Plus*. (centre semblable au *Pavillon St-Arnaud*).

Le questionnaire distribué en début de session aux parents (Temps 1) et celui au responsable de la programmation du *Pavillon Saint-Arnaud* visent à identifier les besoins et les attentes de ces personnes ainsi que leurs perceptions par rapport aux besoins des enfants fréquentant la *Pré-maternelle musicale*. Cette

démarche avait pour but de recueillir des données permettant de tracer un portrait réaliste de la situation et d'obtenir des renseignements additionnels sur les caractéristiques et les besoins de cette clientèle. À partir de ces informations, les améliorations nécessaires ont été apportées au programme d'éveil musical.

Le choix de parents comme répondants au questionnaire (Temps 1) s'explique par la pertinence de leur expérience parentale. En effet, dans le but d'apporter les améliorations nécessaires au programme d'éveil musical, la chercheuse souhaite étudier deux aspects touchant le champ de compétence de ces personnes, soit leurs attentes par rapport à ce type de cours et leur perception par rapport aux besoins et aux attentes de leur enfant. Ainsi, les thèmes abordés à l'intérieur de ce questionnaire visent principalement à mieux connaître les parents par des questions relatives à leur identification, à leur expérience musicale antérieure, aux besoins liés à l'organisation technique du cours (coût, horaire, etc.), à leur attitude et à leur motivation, à leurs attentes quant au contenu, aussi bien musical que pédagogique, ainsi qu'à la communication parent-enfant à la maison. Ce dernier thème est utilisé comme un indicateur des outils à développer pour assurer un suivi à l'intention des parents désireux de poursuivre les activités musicales à la maison avec leur enfant. Ensuite, en faisant appel aux connaissances des parents au sujet de

leur enfant, la chercheure souhaite mieux connaître les participants au cours d'éveil musical. C'est pourquoi les thèmes touchant les expériences antérieures, l'attitude et la motivation des enfants à participer au cours sont soumis aux parents. Enfin, pour atteindre l'objectif de démocratisation poursuivi par le programme, le questionnaire aborde le thème de la publicité. Les réponses faciliteront la coordination des actions promotionnelles visant le cours d'éveil musical offert au *Pavillon St-Arnaud*. La chercheure espère ainsi rejoindre les parents d'un plus grand nombre d'enfants de trois à cinq ans.

En ce qui a trait au responsable de la programmation, la chercheure a choisi de distribuer un seul questionnaire à cette personne, en début de session, afin de connaître ses attentes par rapport au cours d'éveil musical offert dans son établissement. La distribution d'un questionnaire en fin de session aurait été inutile, car le rôle du responsable de la programmation ne lui permet pas d'identifier de différences notables entre le début et la fin de la session. En effet, il ne participe pas activement au cours d'éveil musical; le regard critique qu'il pose étant plutôt global. Tel que mentionné précédemment au sujet du *questionnaire destiné aux parents* (Temps 1), le thème de la publicité est abordé afin de mieux coordonner les actions promotionnelles concernant le cours d'éveil musical à travers la région. En effet, dans une perspective de démocratisation, la chercheure vise à rejoindre le plus grand nombre possible

de parents d'enfants de trois à cinq ans. Le questionnaire remis au responsable de la programmation permet à la chercheuse de connaître la perception de celui-ci quant aux attentes des parents, quant à leur motivation à inscrire leur enfant et quant à leur niveau de satisfaction par rapport aux services offerts et au contenu du cours. La vision de l'administrateur permet ainsi d'améliorer les services.

La phase d'adaptation du produit se concrétise également par l'utilisation du questionnaire destiné aux parents au temps 2. Ce questionnaire est distribué à la fin de la session et retourné à la chercheuse au moyen d'une enveloppe de retour pré-adressée. Cette phase a pour but d'obtenir des parents une évaluation du cours. Grâce à cet outil, la chercheuse souhaite évaluer le niveau de satisfaction des parents, relever leurs observations par rapport à des changements comportementaux chez leur enfant en lien avec le cours d'éveil musical et obtenir des suggestions d'améliorations du programme. De plus, ce questionnaire vise à refléter la perception, de la part des parents, du niveau de satisfaction de leur enfant par rapport au cours suivi. L'étude de ces paramètres permet à la chercheuse d'appuyer ses choix didactiques dans le processus d'adaptation du programme d'éveil musical. Le choix des parents en tant que répondants à ce questionnaire repose sur les mêmes critères que ceux évoqués précédemment pour *le questionnaire destiné aux parents* (Temps 1).

Concernant les questionnaires destinés aux parents (Temps 1 et 2), voulant influencer le moins possible les parents dans les réponses apportées, la chercheure avait élaboré au départ un questionnaire comportant uniquement des questions de type ouvertes. Cependant, lors de la validation des questionnaires, les parents consultés lors de cet exercice ont mentionné vivre un certain « syndrome de la page blanche » devant les nombreuses lignes accompagnant ce type de questions. Suite à ce constat, la chercheure fit le choix méthodologique de transformer, lorsque cela s'avérait possible, les questions de type ouvertes en questions de types semi-ouvertes et fermées.

L'analyse des données recueillies à l'aide de ces questionnaires s'est déroulée en deux temps : d'abord la compilation des données, ensuite la mise en commun des résultats. Ainsi, les constantes et les similitudes observées ont pu être identifiées et regroupées en catégories et en sous-catégories. Pour les données constituées de texte suivi et recueillies à l'aide de questions ouvertes et semi-ouvertes, la démarche réalisée s'inscrit à l'intérieur de l'analyse thématique de contenu telle que définie par Van der Maren (1996). Selon cet auteur, il s'agit d'un processus cherchant « (...) à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directives, et des termes pivots. » (p. 414) Lors de la description des résultats, les chiffres entre parenthèse indiquent le nombre de fois qu'un mot,

qu'une expression ou qu'une idée a été répétée par les parents dans les réponses apportées pour ce type de question.

Pour les données recueillies au moyen de questions fermées ou semi-ouvertes comportant des choix de réponses, la chercheuse a effectué des compilations numériques simples, appliquées uniquement au contexte de la *Pré-maternelle musicale*. Cette compilation a permis de justifier et d'appuyer certains choix didactiques touchant l'amélioration du programme.

Le prochain chapitre sera consacré au dépouillement des questionnaires destinés aux parents (Temps 1 et 2) et au responsable de la programmation ainsi qu'aux améliorations apportées au programme suite aux résultats obtenus lors de l'analyse de ces données.

CHAPITRE 4
DÉPOUILLEMENT DES QUESTIONNAIRES
ET ADAPTATION DU PROGRAMME

Ce chapitre du mémoire sera consacré au dépouillement des questionnaires distribués aux parents ainsi qu'au responsable de la programmation lors de la mise à l'essai réalisée à la session d'hiver 2001 au *Pavillon Saint-Arnaud* de Trois-Rivières dans le cadre du cours *Pré-maternelle musicale*. L'analyse de ces données s'est effectuée dans une perspective d'adaptation des activités qui seront décrites au sixième chapitre et constituant le programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans fréquentant cet établissement.

4.1 DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AU RESPONSABLE DE LA PROGRAMMATION

Le questionnaire destiné au responsable de la programmation comporte dix questions se répartissant comme suit : les questions 1, 2a), b) et c), 4, 5, 6, 7, 8a) et c), 9 et 10 a) et b) sont de type ouvert et les questions 3, 8b), d) et e) sont de type fermé.

4.1.1 Clientèle visée par le cours d'éveil musical

La première question concernant les moyens entrepris pour publiciser le cours de Pré-maternelle musicale destiné aux enfants de trois à cinq ans a permis à la chercheuse de constater qu'une large partie de la population régionale trifluvienne est informée sur ce cours dispensé au *Pavillon Saint-Arnaud* de Trois-Rivières. En effet, le responsable de la programmation identifie les

moyens utilisés pour informer la population. Il note d'abord la publication d'un dépliant publicitaire présentant la programmation de ce centre communautaire de loisirs. Ce dépliant « (...) est distribué à 60 000 copies dans l'agglomération de Trois-Rivières (Trois-Rivières-Ouest, Cap-de-la-Madeleine, Pointe-du-Lac, Nicolet, Ste-Angèle, St-Louis-de-France, Ste-Marthe-du-Cap et St-Étienne-des-Grès) ». Il ajoute ensuite qu'une annonce est publiée dans le journal régional *Le Nouvelliste*. Ainsi, une large portion de la population mauricienne est rejointe par cette publicité.

Un élément non mentionné par le responsable de la programmation vaut d'être signalé : grâce à une subvention gouvernementale, le coût d'inscription à une session du cours est fixé à vingt dollars par enfant. Cette mesure permet à un plus grand nombre d'enfant de bénéficier de ce service, particulièrement ceux provenant de milieux socioéconomiques moins favorisés.

4.1.2 Raisons pouvant faire hésiter les parents à inscrire leur enfant au cours

La deuxième question comporte trois volets. Le premier (volet a) concerne la motivation de certains parents à inscrire leur enfant au cours d'éveil musical. Selon les réponses du responsable de la programmation, certains parents

hésitent parce qu'ils « veulent demeurer avec leur enfant » ou parce qu'ils « pensent qu'il est peut-être trop jeune ».

Concernant l'âge des enfants, la chercheuse est en mesure d'apporter une influence positive sur la question des craintes relatives à l'âge des enfants. En effet, au début de chaque session, un court texte explicatif et incitatif sur la *Pré-maternelle musicale* apparaît à l'intérieur du dépliant publicitaire annonçant la programmation du *Pavillon Saint-Arnaud*. Ainsi, lors de la prochaine session, la chercheuse pourra revoir ce texte en soulignant qu'il s'agit d'un cours spécialement adapté pour répondre aux besoins des enfants de cet âge et visant la participation musicale plutôt que la performance.

4.1.3 Moyens publicitaires

Les deuxième et troisième volets de la deuxième question (volets b et c) portent sur les moyens publicitaires dans une perspective d'amélioration. Le responsable de la programmation considère que pour améliorer la publicité, il faudrait augmenter le tirage du dépliant annonçant les activités du centre communautaire de loisirs. La difficulté principale à l'atteinte de cet objectif est le manque de ressources financières. Comme la chercheuse ne dispose pas de pouvoir sur les éléments mentionnés, il n'y a pas de changements pour ces deux derniers volets.

4.1.4 Améliorations concernant les services offerts

Les questions 3, 4 et 5 concernent les services offerts aux trois à cinq ans au *Pavillon Saint-Arnaud* et les améliorations à y apporter. La question 3 est de type fermé (oui ou non) : « Dans votre centre communautaire de loisirs, trouvez-vous que suffisamment de services sont offerts aux enfants de trois à cinq ans ? » À cette question, le responsable de la programmation a répondu par l'affirmative.

La quatrième question touche l'amélioration des services aux tout-petits. Le responsable a mentionné qu'il aimerait poursuivre l'offre d'un cours très populaire auprès de la clientèle, soit le cours de « conditionnement physique, poupons et mamans ». Toutefois, à la cinquième question, le responsable explique que cette activité a été retirée de la programmation du centre communautaire à la suite du départ de la responsable.

Les réponses recueillies dans cette section du questionnaire ont inspiré à la chercheure l'idée de mettre sur pied un cours d'éveil musical « parents-enfants ». Cette activité, expérimentée pour la première fois à la session d'automne 2001, est réservée spécifiquement aux enfants de deux et trois ans. Elle nécessite la participation d'une personne adulte proche de l'enfant (parents, grands-parents, etc.). L'expérimentation de ce nouveau cours a permis d'y voir

une activité de transition pour les enfants de trois ans ou une première expérience collective pour les enfants de deux ans.

Les commentaires évaluatifs montrent que ce type de cours est très apprécié des parents. Ceux-ci ont participé avec enthousiasme tout au long de la session. Le taux d'absentéisme a été très faible. Cette expérience, enrichissante sur les plans pédagogique et didactique, laisse entrevoir la possibilité de développer des cours d'éveil musical « parents-enfants », pour les enfants de un an ou moins, axés essentiellement sur la stimulation sensorielle à travers des activités musicales.

4.1.5 Importance du cours d'éveil musical

La sixième question traite de l'importance d'offrir des cours de musique aux enfants de trois à cinq ans. Selon le responsable de la programmation, ce type de cours est important puisqu'il s'agit d'un « éveil à la musique et aux sens ». De plus, le responsable pense que la *Pré-maternelle musicale* stimule les enfants et favorise le développement de l'attention.

Ces réponses, sans apporter d'éléments nouveaux pour l'amélioration du programme, viennent appuyer les choix pédagogiques et didactiques de la

chercheure quant à la stimulation sensorielle et au développement global de l'enfant.

4.1.6 Raisons pouvant motiver les parents à inscrire leur enfant au cours

La septième question concerne les raisons pouvant motiver les parents à inscrire leur enfant à un cours d'éveil musical. Sur cette question, le responsable de la programmation identifie deux raisons principales, soit le désir d'éveiller leur enfant à la musique et celui de lui faire découvrir de nouvelles choses en ce domaine. Tout en tenant compte de ces désirs d'éveil et de découverte, la chercheure, au terme du travail de description évolutive du programme, (chapitre 4) constate que celui-ci va plus loin. En effet, la démarche didactique et pédagogique, tout en respectant le stade de développement de l'enfant de cet âge et tout en conservant une dimension ludique et récréative, guide celui-ci à travers un véritable processus d'apprentissage et d'intégration des notions musicales.

4.1.7 Attentes des parents par rapport au cours

La huitième question comporte cinq volets, de a) à e). Le premier concerne les attentes parentales par rapport au programme d'éveil musical. Sur ce thème, le responsable de la programmation fait état de plusieurs éléments attendus. Les parents souhaitent que le programme de *Pré-maternelle musicale* offre des

cours de qualité, qui plaisent à leur enfant et lui permettent de réaliser des activités stimulantes pour son développement.

Sans apporter d'idées nouvelles pour l'amélioration du programme, les éléments recueillis par la huitième question tendent à appuyer les choix didactiques et pédagogiques de la chercheuse dans le cadre de sa recherche. Concernant l'évolution des enfants et leur intérêt pour le contenu des cours, la chercheuse, en s'inspirant du modèle de Hendrick (1993) et de Gardner (1997), envisage d'améliorer le programme de façon à ce qu'il contribue davantage au bien-être physique et psychologique ainsi qu'au développement global des élèves. En ce qui a trait à la stimulation sensorielle, l'intégration d'un modèle théorique tel que le *Principe pédagogique S.I.C.* (Brochu, 1993) tend à fortifier le programme en assurant de façon systématique une expérience multi-sensorielle à tous les niveaux, soit auditif, visuel et kinesthésique.

Le volet b) de la huitième question est de type ouvert : « Selon vous, ces attentes sont-elles réalistes ? » Le responsable de la programmation a répondu affirmativement à cette question.

Toujours sous le thème des attentes des parents, au volet c) de la question 8, « Pourriez-vous identifier les éléments qui vous permettent de penser cela ? »,

le responsable de la programmation a répondu dans le même sens que précédemment, à savoir que le parent, étant donné la formation du professeur, s'attend à un cours de qualité. De plus, le responsable considère que ces attentes sont réalistes, compte tenu des coûts déboursés par les parents : « Le parent paie (...) ». Voilà, en effet, une donnée non-négligeable, car le choix des parents est libre et comporte pour leur enfant une dimension récréative complémentaire. Ainsi, à la différence de l'école publique dont la fréquentation est obligatoire pour tous à partir de six ans, le cours de *Pré-maternelle musicale* ne peut compter que sur l'originalité et la qualité pour attirer la clientèle. De là l'importance de répondre non seulement aux besoins des enfants, mais aussi aux attentes des parents qui décident d'inscrire ou non leur enfant au cours. L'ensemble des mesures entreprises pour améliorer le programme a aussi pour objectif d'encourager les parents à inscrire leurs enfants.

4.1.8 Niveau de satisfaction

Les volets d) et e), les deux derniers de la question 8, ont pour but de vérifier la perception du responsable de la programmation quant au niveau de satisfaction des parents et des enfants participant au cours de *Pré-maternelle musicale*. Les choix de réponse permettent trois options : peu satisfaits, satisfaits et très satisfaits.

À la question 8 d), « Habituellement, est-ce que les parents semblent satisfaits du cours de Pré-maternelle musicale ?, le responsable de la programmation a répondu : « Très satisfaits. » À la question 8 e), « Habituellement, est-ce que les enfants semblent satisfaits du cours de Pré-maternelle musicale ? », le responsable de la programmation a aussi répondu : « Très satisfaits. » Ces réponses n'apportent rien qui puisse aider à améliorer le programme, mais elles permettent à la chercheuse de constater une satisfaction générale de la part de la clientèle fréquentant le cours de *Pré-maternelle musicale* du *Pavillon Saint-Arnaud* de Trois-Rivières.

4.1.9 Contenu d'un cours d'éveil musical

À la neuvième question, « Selon vous, que devrait contenir un cours de Pré-maternelle musicale destiné à des enfants de trois à cinq ans ? », le responsable de la programmation a répondu : « Des images, des livres, du vivant ».

La question « du vivant » a particulièrement retenu l'attention de la chercheuse puisqu'il s'agit d'un aspect du programme sur lequel une réflexion avait déjà été amorcée. En effet, à la suite du visionnement des vidéocassettes et des commentaires apportées par l'enseignante experte, une lacune avait été constatée concernant la dimension kinesthésique dans certaines activités

inscrites au programme d'éveil musical. Bien que des améliorations aient déjà été apportées au cours des sessions de mise à l'essai, l'analyse réalisée dans le cadre de la présente recherche a permis de voir qu'il y avait encore place pour de l'amélioration.

L'observation en classe a permis de constater que les enfants de trois à cinq ans ont besoin d'activités vivantes et physiques. La position assise, bien que nécessaire lors de l'explication de certaines notions ou de consignes, doit être utilisée avec modération, sans quoi les enfants manifestent rapidement par le langage non-verbal fatigue et ennui : regards ailleurs, ramollissement de la posture, soupirs, etc. L'amélioration de cet aspect du programme sera traitée de façon plus exhaustive dans la section 5.3 de ce chapitre.

4.1.10 Apport d'un cours d'éveil musical pour les enfants

La dixième et dernière question traite de l'apport d'un cours d'éveil musical pour les enfants de trois à cinq ans. Deux aspects sont abordés : l'apport immédiat et l'apport ultérieur (quand les enfants iront à l'école).

Concernant l'apport immédiat, le responsable de la programmation signale l'apparition de la notion de groupe et de partage chez les enfants. Il croit, de plus, que le cours favorise chez ceux-ci le développement sensoriel, notamment

l'audition. Encore une fois, ces commentaires, sans apporter d'éléments nouveaux pour l'amélioration du programme, tendent à en appuyer les choix didactiques et pédagogiques. Les modèles de Hendrick (1993) et de Gardner (1997) rendent possibles, non seulement le développement des dimensions soulignées par le responsable de la programmation, mais aussi l'ensemble des potentialités des enfants.

Sur l'apport ultérieur, c'est-à-dire celui dont bénéficieront les enfants quand ils seront « grands », le responsable de la programmation voit dans le cours un bagage important d'expériences et de références. Il constate aussi que les enfants qui ont suivi le cours « auront été stimulés ». Ces propos viennent appuyer les objectifs poursuivis et les démarches entreprises dans la présente recherche.

4.2 DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS (Temps 1)

Le questionnaire destiné aux parents (Temps 1) comporte vingt et une questions se répartissant comme suit : les questions 1, 2, 4, 7, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 20 sont de type fermé, les questions 3, 5, 6 sont de type semi-ouvert et les questions 9, 12a), b), c), 13a) b), 15, 19 et 21 sont de type ouvert.

Lors de la mise à l'essai, deux questionnaires avaient été distribués à chaque enfant, soit un pour le père et un autre pour la mère. Le retour des réponses a posé quelques difficultés. En effet, il semble que malgré les consignes, le fait de s'adresser aux deux parents séparément ait créé une certaine confusion dans la façon de répondre. Sur une possibilité de trente-six, vingt et un questionnaires ont été remplis, ce qui signifie au moins un des deux parents pour dix-sept des enfants. Deux paires de questionnaires ont été remplis par les deux parents. Les raisons invoquées par les parents ayant rempli un seul questionnaire lors de la remise de ceux-ci en deuxième semaine de cours furent le manque de temps d'un des deux conjoints, « Nous pensons la même chose sur ce sujet » ou encore « Je n'habite plus avec le père (ou la mère) de l'enfant. ».

4.2.1 Identification des parents

La première question portait sur l'identité parentale. La compilation des données montre que 57 % des parents ayant participé à cette partie de la recherche sont les mères des enfants, l'autre partie des répondants étant les pères de ceux-ci.

4.2.2 Expériences antérieures des enfants

Les deuxième et troisième questions visaient l'obtention d'informations sur les expériences antérieures des enfants. Parmi les enfants inscrits au cours, 81% avaient déjà suivi au moins un cours auparavant. Les disciplines sportives telles

la natation et la gymnastique comptent pour 77% des cours choisis par les parents et déjà suivis par leur enfant. Au niveau des disciplines artistiques la musique et les arts plastiques arrivent *ex æquo*, avec 9% chacune. La danse occupe le dernier rang avec 5% de participation antérieure. Dans la section *autre, précisez*, trois parents font mention d'ateliers préscolaires auxquels leur enfant a déjà participé.

Ces résultats contribuent à une meilleure compréhension de la réalité vécue par les enfants. Bien que l'observation en classe permette de noter des différences au niveau du développement, la chercheuse a pu mieux comprendre le processus d'intégration lors du premier cours. En effet, sur un groupe de huit à douze enfants de trois à cinq ans, seulement un ou deux ont manifesté de l'inquiétude et de la tristesse lors du départ de leurs parents. Mentionnons que les données recueillies ici ne tiennent pas compte du fait que plusieurs enfants, en plus de fréquenter les cours préscolaires, bénéficient d'un service de garde. Ainsi, il est permis de penser que parmi les enfants qui n'ont jamais suivi de cours auparavant (19 %), un certain nombre fréquentent la garderie. Cette participation à des activités collectives à un très jeune âge chez un certain nombre d'enfants contribue à faire apparaître des différences de comportement au sein du groupe. En effet, aux yeux de personnes non-averties, certains comportements chez les enfants qui en sont à leur première expérience de

groupe peuvent paraître inconvenants ou déplacés lors des premiers cours. Or, ces comportements font partie intégrante du développement social normal de l'enfant. Il ne faut pas oublier qu'une période de transition et d'adaptation est nécessaire à l'enfant pour passer du milieu familial au milieu social extérieur.

Lors des premiers cours, une certaine pression sociale est exercée sur l'enfant, ce qui provoque un malaise chez certains parents qui comprennent mal cette situation. Ceux dont l'enfant n'éprouve pas de difficulté d'adaptation souhaiteraient que la porte de la classe soit fermée dès les premières minutes du cours et que la leçon débute. Or, il n'est pas toujours simple de concilier l'univers d'un enfant fréquentant garderie et cours préscolaires depuis deux ans avec celui d'un enfant qui vit pour la première fois une expérience de cours collectif.

Malgré cette difficulté, les résultats obtenus permettent à la chercheuse de continuer d'adapter sa démarche pédagogique aux besoins des enfants de cet âge. Le cours d'éveil se veut une initiation aux notions musicales mais il constitue également un outil de développement global favorisant le bien-être physique et psychologique de l'enfant (Hendrick, 1993). Sans cet élément essentiel, l'apprentissage devient une mission impossible. Ainsi, tel qu'expérimenté par la chercheuse au cours de ses premières années

d'enseignement, les parents dont les enfants nécessitent un soutien particulier sont invités, dès les premières leçons, à aider l'enseignante de façon à lui permettre de travailler sans problème avec l'ensemble du groupe. Il ne s'agit pas, pour le parent, de participer au cours, mais plutôt, le plus souvent, de s'asseoir discrètement dans un coin de la classe et de quitter graduellement et en douceur, au fil des semaines, l'univers du cours d'éveil musical de son enfant.

4.2.3 Amélioration des services offerts aux parents d'enfants de trois à cinq ans fréquentant le Pavillon Saint-Arnaud

Les quatrième et cinquième questions concernent les cours que les parents aimeraient se voir offrir pour leur enfant. Ainsi, 67 % des parents ayant répondu au questionnaire aimeraient avoir accès à une plus grande variété de cours pour leurs enfants de trois à cinq ans. Les disciplines artistiques sont en tête de la faveur populaire : 27 % pour les cours d'instruments de musique (individuel), 24 % pour les arts plastiques, 11 % pour la musique, 16 % pour la danse et 6 % pour l'art dramatique. Les disciplines sportives arrivent au second rang avec 5,4 % pour la natation, la gymnastique et le karaté. À la section « *autre, précisez* », une personne a mentionné le soccer intérieur et une autre a tenu à indiquer que sa fille « a très hâte de pouvoir suivre un cours de piano ou de violon ».

En comparant les résultats obtenus au sujet des cours suivis précédemment par les enfants à ceux obtenus au sujet des cours que les parents souhaiteraient se voir offrir pour leur enfant, il apparaît que les cours destinés aux enfants de trois à cinq ans concernant les disciplines sportives sont mieux représentés que ceux touchant le domaine artistique. De plus, les réponses apportées par les parents semblent arriver en contradiction avec la perception générale du responsable de la programmation sur ce sujet. En effet, celui-ci considère qu'il y a suffisamment de services offerts aux enfants de trois à cinq ans dans son établissement. Or, le sondage montre qu'en réalité, les parents aimeraient se voir offrir plus de cours pour leurs jeunes enfants. Les résultats ainsi obtenus seront transmis au responsable afin qu'il puisse ajuster, dans la mesure du possible, l'offre destinée à la clientèle d'âge préscolaire fréquentant le *Pavillon Saint-Arnaud*.

Toujours dans une perspective d'amélioration des services offerts aux parents, il importe de considérer l'intérêt manifeste (27%) de plusieurs parents au sujet des cours individuels d'instrument (piano et violon) pour les enfants de trois à cinq ans. Il serait intéressant, dans un esprit de continuité du présent programme, d'envisager l'adaptation de celui-ci à des cours individuels d'initiation à un instrument.

4.2.4 Accessibilité des informations au sujet du cours Pré-maternelle musicale

À la sixième question, « Comment avez-vous appris l'existence de ce cours ? », 76 % des parents ont répondu que c'était par le dépliant publicitaire et 4,8% par les journaux. À la section « *autre, précisez* », deux parents ont répondu « ma conjointe » et deux autres déclarent avoir obtenu l'information en téléphonant au *Pavillon Saint-Arnaud*. De plus, à la question suivante, concernant la facilité d'accès à l'information, tous les parents ont répondu « qu'il a été facile » d'y avoir accès.

Ces résultats corroborent ceux rapportées par le responsable de la programmation au sujet des moyens publicitaires déployés par le *Pavillon Saint-Arnaud*. En effet, il apparaît que le dépliant publicitaire rejoint bien le public cible et qu'il est l'outil principalement utilisé par les parents pour obtenir des renseignements au sujet des cours offerts pour leur enfant. Le dépliant étant le principal outil de communication et de publicité accessible, la chercheure souhaite y ajouter un texte descriptif et incitatif concis destiné à faciliter le choix des parents.

Étant donné la préférence de certains parents pour le téléphone, il serait pertinent de mettre à la disposition du personnel préposé à l'accueil au *Pavillon Saint-Arnaud* une fiche descriptive et promotionnelle du cours.

4.2.5 Raisons empêchant l'inscription

La huitième question concerne les raisons susceptibles d'empêcher les parents d'inscrire leur enfant au cours de *Pré-maternelle musicale* du Pavillon Saint-Arnaud. Parmi les répondants, 62 % indiquent qu'il n'y a pas de raison, tandis que 19 % d'entre eux invoquent l'horaire, 9,5 % le transport et 4,8 % le coût. À la section « *autre, précisez* », une personne a mentionné « la motivation des parents », une autre « la perte de temps causée par les enfants qui refusent de fonctionner » et une dernière « le rapport qualité-prix », c'est-à-dire le coût d'inscription par rapport au contenu du cours.

De façon générale, le cours semble répondre aux besoins des parents. Toutefois, soulignons que le commentaire relativement aux enfants « qui refusent de fonctionner » recoupe la question discutée auparavant concernant la pression sociale exercée par certains parents dès les premiers cours. De plus, en ce qui a trait à l'horaire du cours, un sondage maison pourrait être effectué auprès des parents concernés pour en connaître la convenance et ainsi pouvoir mieux répondre à leurs besoins.

4.2.6 Réaction des enfants face au cours

À la neuvième question, de type ouvert, « Comment a réagi votre enfant lorsque vous lui avez parlé de ce cours ? », les réponses apportées par les parents se

répartissent selon trois grandes catégories : la manifestation affective et physique, l'intérêt et la motivation.

Sur le plan de la manifestation affective et physique de l'enfant ce sont les expressions « heureux, content et enthousiaste » (11) qui reviennent le plus fréquemment pour définir la réaction de l'enfant face au cours de *Pré-maternelle musicale*. Suivent ensuite les expressions « très heureux, très content, très enthousiaste » (3). Une seule observation est relevée concernant la manifestation d'un comportement physique, soit « les yeux qui brillent ! ». Deux parents ont souligné l'émergence d'un sentiment de peur chez leur enfant lorsqu'ils lui ont parlé du cours.

Certains commentaires exprimés par les parents en réponse à cette question concernent l'intérêt de l'enfant pour la discipline musicale (4) et pour les « interactions sociales avec d'autres enfants » (1).

Sur le thème de la motivation, le principal élément relevé concerne ce qui suscite le désir d'apprendre de l'enfant : la discipline musicale (2), « différentes choses » (1) et « comme les autres membres de la famille » (1). Toujours sous ce thème, on trouve quelques manifestations de cette motivation : la hâte d'aller

à l'école (3) et la hâte d'aller au cours de *Pré-maternelle musicale* (2). Quatre parents ont tenu à préciser qu'il s'agissait d'un choix personnel de leur enfant.

Ces résultats viennent corroborer ceux obtenus aux dixième et onzième questions concernant la perception des parents par rapport à l'attitude de leur enfant lors du premier cours. À la dixième question, « Aujourd'hui votre enfant est venu au cours... », 52,3% des parents ont répondu « très motivé », 38% « motivé » et 9,5% « non motivé ». À la onzième question, « Aujourd'hui votre enfant est venu au cours... », 57,1% des parents ont répondu « très content », 28,6% « content » et 9,5% « mécontent ».

À la lumière de ces données, il apparaît donc que de façon générale (90 %), les enfants fréquentant la *Pré-maternelle musicale* lors de cette session étaient motivés et intéressés lorsqu'ils ont débuté le cours.

4.2.7 Raisons motivant les parents à inscrire leur enfant

La douzième question se partage en trois volets, mais touche deux thèmes : les raisons d'inscrire son enfant et les attentes des parents par rapport au programme d'éveil musical. Le premier volet touche les raisons pour lesquelles les parents ont inscrit leur enfant à un cours d'éveil musical. Les réponses à cette question ont été regroupées sous trois catégories : l'intérêt de l'enfant pour

les disciplines artistiques, le développement de l'enfant et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Voici la description des résultats obtenus en ce qui a trait aux observations des parents concernant l'intérêt de leur enfant pour les disciplines artistiques. Concernant l'intérêt pour la musique (10) certains parents ont tenu à spécifier des éléments particuliers tels l'exécution fréquente de chansons (4), la facilité à suivre le rythme (1), l'écoute de styles musicaux variés (1) et l'exploration sonore sur un piano ou un orgue (1). Vient ensuite l'observation d'un intérêt pour la danse (5) et pour les arts plastiques (1).

Quant à la volonté d'assurer le développement de leur enfant les raisons évoquées par les parents se répartissent comme suit : le développement social (6), le développement du « côté musical de l'enfant » (3), le développement de la créativité (2) et le développement au niveau sensoriel (1).

Relativement aux nouvelles connaissances à acquérir, trois éléments ont été soulignés : la « découverte de nouvelles choses » (1), l'élargissement de la culture musicale (2) et l'acquisition d'une discipline personnelle (1).

Parmi les justifications générales n'ayant pu être regroupées parmi les trois catégories précédentes, les parents mentionnent : la volonté « d'offrir autre chose que du sport à mon enfant », « je sais que mon enfant aime ça », « c'est important pour moi la musique ». Il faut aussi ajouter la musique comme complément au cours de danse et le coût abordable du cours.

De tels résultats montrent que la motivation principale des parents est de répondre adéquatement aux besoins de leur enfant. Cette constatation vient appuyer les choix pédagogiques de la chercheuse concernant l'un des objectifs du programme, soit le développement global de l'enfant.

Il est possible de faire des liens significatifs entre les réponses des parents et la théorie. En effet, le développement des dimensions sociale, sensorielle et créatrice de l'enfant trouvent des points de correspondance avec les *faciliter le développement social de l'enfant, encourager la créativité et favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant* de Hendrick (1993). De plus, le développement des côtés musical et sensoriel de l'enfant cadre avec les intelligences musicale et kinesthésique telles que présentées dans le modèle de Gardner (1997). L'analyse effectuée dans le cadre de la présente recherche permet d'aller plus loin en assurant le développement non seulement des dimensions de la personne identifiées par les parents, mais

l'ensemble de celles-ci. Pour l'éducation musicale de leur enfant, les parents semblent miser sur l'expérience plutôt que sur la performance.

Il est aussi intéressant de constater que plusieurs des parents interrogés font leur choix éducatif à partir d'observations personnelles leur permettant d'identifier les centres d'intérêt de leur enfant. Même si l'un des répondants affirme « C'est important pour moi la musique », la plupart des parents semblent choisir le cours en fonction du choix de l'enfant plutôt que de leur goût personnel.

4.2.8 Attentes des parents par rapport au cours

Tel que mentionné précédemment, la douzième question comporte trois volets. La partie qui précède offre une description des résultats obtenus relativement au premier d'entre eux couvrant les raisons d'inscrire son enfant au programme d'éveil musical. L'analyse des deux volets suivants de cette même question a permis de constater la convergence des réponses autour d'un même thème : les attentes des parents par rapport au programme d'éveil musical. Ils ont donc été regroupés. En effet, les réponses rapportées à la question 12c (troisième volet), « Qu'aimeriez-vous que votre enfant apprenne dans ce cours ? », se rapportant à deux catégories inhérentes à l'analyse des données obtenues à la question 12b (deuxième volet). Ces éléments sont intégrés sous les catégories

« développement d'habiletés » et « acquisition de connaissances nouvelles par les enfants » dégagées à partir de l'analyse des données obtenues à la question 12b.

Le deuxième volet (question 12b) concerne les attentes parentales face au cours d'éveil musical. L'analyse des données relatives à ce thème permet de dégager quatre catégories : le bien-être physique et psychologique de l'enfant, le développement d'habiletés, le dépistage du talent musical et l'acquisition de connaissances nouvelles par l'enfant.

Sous la catégorie « bien-être physique et psychologique de l'enfant », les attentes exprimées se répartissent comme suit : « que mon enfant s'amuse » (10), « que le cours plaise à mon enfant et qu'il en ressorte content » (3) et que le cours se déroule dans un milieu agréable (2). Certains parents souhaitent que ce cours d'éveil musical permette à leur enfant de développer son sentiment de valorisation (2) et d'accomplissement (1).

Concernant le développement des habiletés de l'enfant, les parents ont mentionné principalement les habiletés musicales (16). Sous ce thème, les réponses apportées touchent plus spécifiquement deux thèmes, soit la discrimination auditive (9) et l'exécution instrumentale; dans l'immédiat (4) ou

plus tard quand l'enfant sera grand (3). En revenant au développement général d'habiletés chez l'enfant, on observe chez certains parents le désir de voir leur enfant développer leurs habiletés sociales (4), langagières (2) et créatives (1).

Plusieurs parents (7) entrevoient le cours d'éveil musical comme un outil de dépistage musical : connaître les goûts instrumentaux et le talent potentiel de l'enfant sur ces instruments (2) et initier l'enfant à un instrument en vue de poursuivre plus tard (5).

Dans la catégorie « acquisition de connaissances nouvelles par l'enfant, l'élément le plus souvent mentionné par les parents est l'acquisition de connaissances musicales (16). Parmi ces connaissances des parents ont précisé : les figures de note (2), les formules rythmiques (2) et les « silences de base » (1). De façon générale, sous les thèmes de la découverte et de l'exploration, on répertorie les connaissances du monde musical (7) et celles de « différents instruments de musique » (2). Toujours, au niveau de l'« acquisition de connaissances nouvelles » mentionnons le souhait de certains parents de voir leur enfant « apprendre à s'amuser » (2), « apprendre à aimer » la musique (4) et la danse (2).

Dans la catégorie « autres commentaires émis par les parents » notons les réponses suivantes : « Aucune attente. » et « Le contenu n'a pas d'importance. » Enfin, une personne a mentionné que « les enfant qui refusent de fonctionner devraient être exclus ».

De façon générale, les attentes formulées par les parents apparaissent comme étant plutôt réalistes. Cependant, au sujet des acquisitions de connaissances et d'habiletés nouvelles relativement « aux instruments de musique », la chercheure aurait apprécié obtenir des précisions sur la perception des parents. En effet, à cause d'un manque d'expériences musicales chez la majorité des gens, cette réalité est souvent mal comprise.

Compte tenu des résultats obtenus, il apparaît indiqué, en début de session, de prendre quelques minutes pour expliquer aux parents les enjeux (pratique quotidienne et constance) liés à l'apprentissage d'un instrument de musique. Sur cette question, il serait également pertinent d'expliquer qu'il n'est pas possible d'envisager l'apprentissage d'un instrument comme le piano ou le violon dans le cadre d'un cours collectif touchant l'exploration et l'éveil à la musique. Tel qu'exprimé par Zurcher (1997), les enfants de trois à cinq ans ne possèdent pas encore tous les mécanismes physiques et psychologiques nécessaires à l'exécution et à la performance à l'instrument tel qu'on l'entend

dans la tradition pédagogique musicale instrumentale. Ainsi, les parents qui s'attendent à voir leur enfant « apprendre à jouer d'un instrument » ou à vraiment connaître un instrument dans le cadre du cours d'éveil musical devront ajuster leurs attentes en conséquence.

Outre les apprentissages musicaux, les attentes des parents vont dans le même sens que les visées du programme; ils s'inscrivent, encore une fois, à l'intérieur du modèle de développement global de l'enfant de Hendrick (1993). Les parents souhaitant le bien-être physique et psychologique de leur enfant veulent qu'il développe des habiletés sociales, langagières et créatives.

4.2.9 Apport du cours d'éveil musical pour l'enfant

La treizième question vise à connaître l'opinion des parents sur l'apport du cours pour leur enfant. Elle touche deux volets : l'apport immédiat et l'apport ultérieur, c'est-à-dire « quand l'enfant sera grand et qu'il ira à l'école ».

Relativement à l'apport immédiat du cours pour l'enfant, l'analyse des données permet un regroupement des réponses en quatre catégories, soit le bien-être psychologique de l'enfant, le développement de la personne, la découverte du monde musical et l'acquisition de préalables nécessaires à l'apprentissage.

Concernant le bien-être psychologique de l'enfant, on trouve la joie et le plaisir (6), la confiance en soi (1) et la satisfaction personnelle (1) ; concernant le développement de la personne, on trouve développement social (13), sensoriel (5) et « du talent musical » (1). Les éléments (8) relatifs à la découverte du monde musical se répartissent comme suit : le monde musical en général (3), de nouveaux instruments de musique (2), des danses et des jeux (2) et des « sons différents » (1) et l'apprentissage de notions musicales (1). Enfin, certains parents ont évoqué l'acquisition par leur enfant de préalables nécessaires à l'apprentissage, soit l'attention (4) et la motivation (5).

Concernant l'apport ultérieur du cours, « quand l'enfant sera grand et qu'il ira à l'école », les éléments bénéfiques identifiés par les parents se répartissent selon deux domaines : la fréquentation future du milieu scolaire et le développement personnel de l'enfant sous divers aspects.

Les éléments mentionnés, au sujet de la fréquentation future du milieu scolaire, touchent l'adoption de comportements favorisant l'apprentissage soit, « il saura interagir au bon moment » (2), « il sera plus calme en groupe » (1), « il aura une plus grande facilité à suivre le déroulement d'une activité » (1). Les parents croient également que le cours d'éveil musical contribuera à faciliter l'apprentissage de leur enfant à l'école puisqu'« il en saura déjà un peu plus

que les autres enfants » (3). De plus, cette longueur d'avance se traduira aussi au niveau des cours de musique, puisque l'enfant « aura déjà une base au niveau des notions musicales » (3).

Sur le développement personnel les parents sont d'avis que le cours d'éveil musical apportera à leur enfant une attitude d'ouverture face au monde musical (3), leur donnera des notions à partager avec les autres (1), des souvenirs agréables (1) et une expérience positive pour la participation future à des soirées de danse (1). De plus, pour certains parents cette expérience offrira à leur enfant « un moyen différent de s'exprimer » (2), « une autre façon de penser » (2) et un peu plus de maturité (1). D'autres parents pensent que l'apprentissage de la musique permet à l'enfant de mieux se connaître (1), de jouer d'un instrument (1), de développer la créativité et le sens de la musique (2).

Les résultats obtenus au premier volet de la treizième question permettent d'observer, encore une fois, l'importance pour les parents d'assurer le bien-être psychologique de leur enfant. De plus, notons l'importance qu'ils accordent au développement des dimensions sociale et « sensorielle » chez leur enfant. Ces constatations renforcent les choix pédagogiques de la chercheuse dans l'intégration du modèle de développement global de l'enfant de Hendrick (1993)

ainsi que du *Principe pédagogique S.I.C.* (Brochu, 1993). Un autre lien théorique intéressant à souligner : l'identification par les parents des préalables nécessaires à l'apprentissage tel qu'exprimé par Caston (1996), soit l'attention et la motivation de l'enfant.

Il n'y a pas d'éléments nouveaux ou particuliers à relever concernant les réponses apportées par les parents au deuxième volet de la treizième question, sinon qu'ils ont la conviction que le cours d'éveil musical aura des effets bénéfiques dans plusieurs domaines de la vie de leur enfant.

4.2.10 Expériences antérieures des parents en musique

La quatorzième question consiste en une auto-évaluation des parents quant à leurs connaissances dans le domaine musical. Les réponses obtenus se répartissent comme suit : non-initié, 33,3%; débutant, 33,3%; intermédiaire, 23,8%; expert, 4,8%.

La question suivante, de type ouvert, toujours sous le thème des connaissances musicales, vise à identifier de façon plus précise les notions musicales connues par les parents. Les réponses obtenues se divisent en deux catégories, soit la description des connaissances musicales connues et la manière dont elles ont été acquises.

Les connaissances musicales des parents portent sur des instruments de musique (3), la théorie musicale et général (3), la lecture et l'écriture des notes (3), l'harmonie (1) le style musical classique et ses compositeurs (1). Deux personnes ont aussi mentionné qu'ils connaissaient des chansons (2).

Concernant la manière dont ces connaissances ont été acquises, les parents font mention de la pratique d'un instrument (10), cette catégorie se répartissant comme suit : instruments à vent (3), guitare (3), piano (3), percussion (1), chant chorale (2), *stage band* (1). Certains parents ont mentionné avoir étudié la musique durant leurs études primaires (Petits Chanteurs de Trois-Rivières) (1) et leurs études secondaires (3). D'autres identifient avoir acquis leurs connaissances musicales à l'écoute de musiques variées (2) et par la danse (2). Quatre parents ont écrit « rien » et un seul n'a pas répondu à la question.

Les résultats obtenus sur ce sujet suscitent une réflexion sur le profil de la majorité des enfants fréquentant le cours de *Pré-maternelle musicale*. En effet, la chercheure souhaite, à travers son programme, offrir aux enfants de tous les milieux socio-économiques et culturels un programme d'éveil musical adapté à leurs besoins spécifiques. Or, les résultats obtenus révèlent, chez plusieurs parents, une expérience plutôt riche et diversifiée sur le plan musical.

Les résultats présentés précédemment révélaient la volonté des parents de respecter les intérêts et les goûts de leur enfant dans le choix du cours. Cependant, les résultats obtenus permettent de penser que leurs enfants ont probablement choisi un cours de musique par intérêt et par goût personnel certes, mais sans doute aussi parce qu'ils avaient déjà été stimulés le plan musical à la maison. On peut se demander si cette situation résulte d'une pure coïncidence. Quoi qu'il en soit, il faudrait trouver comment susciter l'intérêt de tous les enfants, quelle que soit la culture musicale des parents.

4.2.11 Expérience musicale de l'enfant à la maison

La seizième question, « Faites-vous de la musique avec votre enfant à la maison ? Et votre conjoint ? », visait à mieux connaître la fréquence des activités musicales pratiquées à la maison avant l'inscription au cours de *Pré-maternelle musicale*. Ainsi, 61,85% des parents interrogés, père et mère confondus, faisaient parfois ou souvent de la musique avec leur enfant à la maison. De plus, en comparant les réponses obtenus selon le sexe des parents, on obtient le tableau 3 illustrant la répartition de la fréquence des activités musicales pratiquées à la maison. On y constate que les pères semblent pratiquer des activités musicales avec leur enfant plus souvent que les mères.

Tableau 3
Répartition de la fréquence des activités musicales pratiquées
à la maison selon le sexe des parents.

	Perception du père			Perception de la mère		
	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
Mère	4	5	0	3	1	1
Père	4	3	2	5	1	5

Toujours sous le thème de l'expérience musicale de l'enfant à la maison, la dix-septième question vise à savoir si les parents possèdent des instruments de musique à la maison. Les réponses possibles sont : pas du tout, un peu ou beaucoup. Voici les réponses obtenues : 19% pas du tout, 71,4% un peu et 9,5% beaucoup.

Cependant, les termes utilisés pour définir les catégories dans la question semblent avoir posé un problème de perception à un certain nombre de répondants. En effet, un parent ayant répondu « un peu » a offert une énumération des instruments possédés soit, un piano, un saxophone alto, un trombone et une guitare. Dans l'esprit de la chercheuse, un tel nombre d'instruments fait plutôt référence à la catégorie « beaucoup ». Il aurait sans doute été préférable d'inscrire entre parenthèses un nombre d'instruments afin d'indiquer un ordre de grandeur pour les catégories « un peu » et « beaucoup ». Par exemple, un peu (1 ou 2 instruments) et beaucoup (3 instruments ou plus).

De plus, il aurait été intéressant de demander aux parents une brève description des instruments qu'ils possèdent.

En résumé, 61,85% des parents ayant participé à cette partie de la recherche faisaient parfois ou souvent de la musique avec leurs enfants et 81% d'entre eux possédaient des instruments de musique à la maison avant l'inscription de leur enfant au cours de *Pré-maternelle musicale*. Ces résultats soutiennent les propos et la réflexions précédemment amorcés par la chercheuse sur l'environnement culturel et le profil des enfants fréquentant la *Pré-maternelle musicale*. Il apparaît que plusieurs d'entre eux avaient déjà été stimulés sur le plan musical par leurs parents à la maison avant leur participation au cours d'éveil musical.

4.2.12 Communication parent-enfant après la participation de l'enfant à un cours

La question « Si votre enfant a déjà suivi un cours, vous parlait-il de ce qu'il faisait dans son cours ? » vise à mieux connaître et comprendre la communication parent-enfant sur la participation de l'enfant à un cours. En proportion, 33,3% des parents ont répondu par l'affirmative, 57,1% par la négative et 9,5% d'entre eux n'ont pas offert de réponse à cette question. Trois personnes ayant répondu par la négative ont tenu à préciser leur réponse par les commentaires suivants : « Ne s'applique pas parce que j'étais pas avec

elle »; « Il faut la questionner » ; « Natation en présence des parents huit mois et dix-huit mois ».

Aux parents ayant répondu par l'affirmative, la chercheuse, à la question suivante, a demandé des précisions sur les sujets d'entretien des enfants. Les réponses se répartissent comme suit : description verbale des activités réalisées (4), description verbale (3) et démonstration physique (1) des apprentissages acquis, narration des faits cocasses survenus (1) et expression des sentiments ressentis lors de cette expérience (2).

À la question « Aimerez-vous connaître ce que fait votre enfant dans le cours, afin de pouvoir continuer avec lui à la maison ? », 100% des parents interrogés ont répondu par l'affirmative.

À la lumière de ces résultats, il apparaît indiqué d'offrir aux parents des outils de communication et de suivi afin de leur permettre une meilleure connaissance de ce qui est réalisé par l'enfant dans le cadre du cours. Cette conclusion a suscité une recherche de moyens visant à renseigner davantage les parents de façon à faciliter la communication avec leur enfant.

Ainsi, il serait possible d'enrichir le programme d'un *Guide musical pour les parents*. Ce guide servirait de point d'ancrage pour une communication riche et saine entre l'enseignante, les parents et leur enfant. Le guide pourrait être préparé de façon à tenir compte de la diversité des expériences musicales des parents. Au moyen de ce guide, les parents intéressés pourraient aider leur enfant à poursuivre à la maison le travail musical amorcé dans le cours.

4.2.13 Commentaires généraux

À la fin du questionnaire, un espace est réservé pour les commentaires généraux des parents. Ces commentaires sont regroupés sous trois catégories, soit les attentes parentales, les suggestions d'amélioration à apporter au programme et l'évaluation du premier cours.

Certaines des attentes parentales formulées concernent la présente recherche développement, soit la possibilité de consulter les résultats de la recherche (2) et la possibilité d'obtenir une copie des enregistrements vidéo du cours réalisés chaque semaine (1). Une personne a également mentionné qu'elle avait beaucoup d'attentes par rapport au cours d'éveil musical : « J'aimerais que ma fille puisse jouer et apprendre quelques notions sur un instrument . »

Les commentaires suggérant des améliorations au programme d'éveil musical se présentent comme suit : « J'aimerais voir ce que les enfants font dans le cours » (1); « J'aimerais avoir un guide pour poursuivre à la maison » (1); « J'aimerais avoir des informations sur mon enfant, comment il s'adapte, ses préférences » (?). Enfin, deux parents ont donné leur évaluation du premier cours en mentionnant l'avoir « beaucoup apprécié ».

Pour répondre aux attentes exprimées par les parents quant aux résultats de la recherche, un coupon-réponse a été prévu pour permettre à ceux et à celles qui le désirent d'obtenir un rapport de recherche. Ce coupon a été remis lors de la distribution du questionnaire (temps 2). Une copie de ce document est reproduite à l'annexe 4. Cependant, pour des raisons déontologiques, il ne sera pas possible de remettre à la personne qui en fait la demande une copie des cassettes vidéo enregistrées lors de la période d'expérimentation.

Les attentes formulées au sujet de l'exécution à l'instrument justifient, de la part de l'enseignante, une intervention en début de session pour expliquer aux parents les enjeux reliés à ce type d'initiation à la musique. Tel qu'expliqué précédemment, l'apprentissage d'un instrument requiert discipline, rigueur et pratique quotidienne. Or, les mécanismes physiques et psychologiques des enfants de trois à cinq ne permettent pas encore l'acquisition de telles habiletés

(Zurcher, 1997). Il serait également important de mentionner aux parents que le propos du cours général d'initiation à la musique offert à leur enfant vise davantage l'exploration des instruments de musique que dans l'apprentissage systématique de ceux-ci.

Certains commentaires des parents suggèrent des améliorations du programme d'éveil musical présenté dans ce mémoire. En effet, trois commentaires appuient la création d'un *Guide musical pour les parents*. L'un des parents exprime explicitement le désir d'avoir accès à « un guide » permettant de poursuivre le travail musical à la maison avec son enfant.

Quant à la demande du parent qui aimerait « voir » ce qui est réalisé dans le cours avec les enfants, le concert présenté en fin de session a justement pour but de répondre à cette attente. Toutefois, il serait intéressant de chercher et d'explorer de nouvelles avenues pour répondre à ce désir manifesté par certains parents.

Pour répondre à la demande d'information sur l'adaptation de l'enfant dans le cours et sur ses préférences musicales, le guide apparaît encore une fois comme un outil de communication intéressant. Il pourrait offrir aux parents des informations pertinentes sur l'évolution de leur enfant. Il pourrait s'agir de

remarques formulées à leur intention en trois moments distincts de la session, soit au début, au milieu et à la fin. Sans prétendre à une évaluation exhaustive de l'enfant, cette communication ponctuelle pourrait devenir un outil éducatif précieux pour les parents.

Concernant, l'évaluation du premier cours par deux parents, il est toujours agréable et motivant pour l'enseignante de constater, dès la première semaine, une appréciation positive du cours de la part de quelques parents.

4.3 DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS (Temps 2)

Le questionnaire destiné aux parents (Temps 2) comporte vingt et une questions se répartissant comme suit : questions 1, 2, 3, 6, 8, 12 et 17 de type fermé; questions 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 15 et 18 de type semi-ouvertes; questions 14, 16, 19, 20 et 21 de type ouvert.

Comme ce fut le cas pour le questionnaire (Temps 1), la récupération du questionnaire (Temps 2) transmis aux parents des enfants ayant participé au cours d'éveil musical à la session d'hiver 2001 a présenté quelques difficultés. Comme la première fois, deux paires de questionnaires par enfant ont été distribués, accompagnés d'une enveloppe de retour pré-adressée. Or, malgré un rappel aux parents, avec insistance sur l'importance de leur participation

pour améliorer le programme, et malgré un appel téléphonique deux semaines après la fin de la mise à l'essai, seulement douze parents sur trente-six ont rempli le questionnaire et l'ont retourné par courrier. Ce retour correspond à un questionnaire rempli par un des parents pour douze des enfants.

4.3.1 Identification des parents

La première question consiste en l'identification parentale de la personne ayant répondu au questionnaire. La compilation des données permet de constater une situation similaire à celle observée précédemment dans les réponses au questionnaire (Temps 1). En effet, 58,3% des parents ayant participé à cette partie de la recherche sont les mères des enfants. Soulignons qu'une personne a coché à la fois « père » et « mère » en précisant : « Nous partageons le même point de vue. »

4.3.2 Niveau de satisfaction générale des parents et des enfants

Les deuxième et troisième questions sont destinées à connaître le niveau de satisfaction générale des parents ainsi que leur perception du niveau de satisfaction de leur enfant. Les réponses montrent que 8,3% des parents se disent peu satisfaits, 16,7 % assez satisfaits et 75 % très satisfaits des cours d'éveil musical. Leur perception du niveau de satisfaction de leur enfant se partage entre assez satisfaits (33,3 %) et très satisfait (66,7 %).

Ainsi, plus de 90 % des parents sont satisfaits ou très satisfaits du cours d'éveil musical. De plus leur perception du niveau de satisfaction de leur enfant est encore plus élevée puisqu'elle atteint 100 %. Il apparaît donc que les personnes ayant participé à cette partie de la recherche sont plutôt satisfaites du cours de *Pré-maternelle musicale* du *Pavillon Saint-Arnaud* de Trois-Rivières. Ces résultats viennent corroborer la perception du responsable de la programmation concernant le niveau de satisfaction générale des parents et des enfants fréquentant le cours.

4.3.3 Réaction et attitude de l'enfant avant le cours

La question suivante concerne la réaction et l'attitude de l'enfant avant les cours d'éveil musical tout au long de la session. Le tableau 4 donne la répartition des résultats obtenus pour cette question.

Tableau 4
Attitude de l'enfant
avant les cours d'éveil musical

	Non motivé	Motivé	Très motivé
Cours 1,2 et 3	8,3%	33,3%	58,3%
Cours 4,5,6 et 7	8,3%	33,3%	58,3%
Cours 8,9 et 10		41,7%	58,3%

Le tableau 4 révèle que le niveau de motivation des enfants s'est maintenu tout au long de la session, augmentant par ailleurs chez l'un des enfants. L'attitude de ce dernier est passée de « non-motivé » à « motivé ».

Toujours à la quatrième question, un espace était réservé pour l'émission de commentaires généraux de la part des parents concernant la motivation de leur enfant avant le cours. Les parents ont profité de cette section ouverte de la question pour donner des précisions à ce sujet. Sur l'attitude des enfants les parents ont mentionné : la hâte d'y aller (4), la motivation à participer (2), la fierté de faire de la musique comme la mère (1) et la curiosité (1). De plus, une personne a observé que son enfant était « souriant avant de partir pour son cours de musique .» Des explications ont également été offertes par les parents dont les enfants n'étaient pas motivés à venir au cours. Une personne a décelé chez son enfant des sentiments de peur et de gêne avant le début des cours; une autre a indiqué que son enfant n'était pas motivé à venir au cours parce qu'il « n'aimait pas changer sa routine. »

De façon générale, les résultats obtenus avec cette question permettent de constater que la majorité des enfants ayant participé à la *Pré-maternelle musicale* à la session d'hiver 2001 se présentaient au cours dans de bonnes dispositions physiques et psychologiques. De plus, une légère évolution est observable entre le début et la fin de la session au niveau des enfants non-motivés. En effet, en fin de session, tous les enfants étaient motivés ou très motivés à venir au cours.

4.3.4 Réaction et attitude de l'enfant après le cours

La question suivante concerne la réaction et l'attitude de l'enfant après les cours d'éveil musical tout au long de la session. Le tableau 5 donne la répartition des résultats obtenus pour cette question.

Tableau 5
Attitude et réaction de l'enfant
après les cours d'éveil musical

	Mécontent	Content	Très content
Cours 1,2 et 3		33,3%	58,3%
Cours 4,5,6 et 7		25%	66,7%
Cours 8,9 et 10		16,7%	75%

Les résultats de la colonne « très content » montrent une légère augmentation du niveau de satisfaction de l'enfant quant à sa participation au cours de *Pré-maternelle musicale*.

Comme dans la question précédente, un espace était réservé pour les commentaires des parents sur la réaction et l'attitude de leur enfant après le cours. Encore une fois, les parents ont profité de cet espace pour apporter des précisions sur le sujet. Concernant l'attitude, les parents ont relevé chez leurs enfants des sentiments : de fierté (2), de tristesse « parce que le cours était terminé » (1) et d'indifférence (1). Certains parents ont plutôt commenté l'état physique de leur enfant : « mon enfant était bien » (3) et « mon enfant n'était pas trop fatigué » (1). Également, le thème de la communication parent-enfant

après le cours est abordé par deux parents : « il est bien mais n'en discute pas » et « il racontait ce qu'il avait aimé faire ».

Si l'on compare les résultats ici obtenus avec ceux de la question précédente, il apparaît que les enfants non-motivés avant le cours repartaient contents ou très contents après leur participation à celui-ci. De plus, tel qu'observé précédemment dans le tableau 5, le niveau de satisfaction des enfants par rapport au cours a augmenté durant la session. Ainsi, il semble que la participation à la *Pré-maternelle musicale* ait eu un effet positif sur l'attitude des enfants. Enfin, l'intensité énergétique des activités proposées aux enfants semble convenir aux parents puisque plusieurs d'entre eux ont apprécié que leur enfant ne soit pas trop fatigué à la fin du cours.

4.3.5 Communication parent-enfant après les cours d'éveil musical

Les sixième et septième questions portent sur le thème de la communication parent-enfant à la fin des cours. Ainsi, à la question « Votre enfant vous parlait-il de ce qu'il faisait dans le cadre de ce cours ? », les parents ont répondu souvent à 41,7%, parfois à 41,7% et jamais à 16,7%. À la question suivante, « De quoi vous a-t-il parlé plus particulièrement ? », les réponses apportées se répartissent comme suit : les figures de notes et les chansons (7), la portée géante (5), la salade de figures de note (2), le ballon bavard (2) et les œuvres

entendues dans le cours (1). Une personne a mentionné : « Il me chantait parfois les chansons un coup le cours terminé ».

À la lumière de ces résultats, il apparaît que la communication parent-enfant à la fin du cours est un aspect important à améliorer et à développer dans le programme d'éveil musical. Dans le questionnaire (Temps 1), les parents ont manifesté unanimement le désir de savoir ce qui est fait dans le cours afin de poursuivre à la maison avec leur enfant. Il s'agit donc, pour répondre à cette attente des parents, d'offrir des outils de communication qui favoriseront davantage les liens entre le milieu familial et la *Pré-maternelle musicale*. À cette fin, et tel que suggéré précédemment, la mise en place d'un *Guide musicale des parents* semblerait appropriée. Cependant, la chercheure souhaite pousser plus loin sa réflexion afin de trouver des stratégies pédagogiques susceptibles de favoriser le dialogue parent-enfant, non seulement à partir du guide, mais aussi dans les relations et les échanges ordinaires entre ces deux personnes dans la vie quotidienne.

4.3.6 Acquisition de connaissances par l'enfant dans le cadre du cours

Le thème de l'acquisition de connaissances par l'enfant dans le cadre du cours englobe les huitième, neuvième et dixième questions. À la question « Y a t-il des éléments que votre enfant savait déjà ? », 83,3% des parents ont répondu par la

négative. Les deux parents ayant répondu par l'affirmative ont identifié, à la question suivante, les chansons comme étant des éléments déjà connus de leur enfant.

Les résultats obtenus sur ce thème permettent de constater que la matière et les activités proposées et enseignées dans le cadre du cours d'éveil musical sont des éléments nouveaux pour les enfants. Cependant, le fait que deux d'entre eux connaissaient déjà certaines chansons apprises dans le cours doit être pris en considération. Pour le contenu du cours, faut-il utiliser des chansons tirées d'un répertoire connu ou choisir des pièces inédites et, par conséquent, inconnues des enfants ?

Pour des raisons pédagogiques et pratiques, la chercheuse a sélectionné, pour la mise à l'essai réalisée à l'hiver 2001, des chansons tirées du répertoire folklorique et de la chanson enfantine. C'est en connaissance de cause que, par exemple, les chansons *Meunier tu dors* et *Bonhomme, bonhomme* ont été intégrées au cours. En effet, l'observation en classe avait permis de constater une participation accrue des enfants lorsqu'il s'agissait de chansons tirées d'un répertoire qu'ils connaissaient. Les enfants qui connaissent la chanson entraînent ceux qui la connaissent moins ou pas du tout. Ainsi, la dynamique de l'activité est bonifiée par une participation vocale plus active des enfants.

Des chansons d'un répertoire moins connu sont également choisies pour que les parents les apprennent. L'apprentissage de la chanson *Avec mes mains*, par exemple, requiert plus d'un cours. À la différence des services dispensés à l'école ou à la garderie, la *Pré-maternelle musicale* dispose de bien peu de temps, au rythme d'une heure par semaine, pour amener les enfants à apprendre de nouvelles chansons. L'acquisition d'un nouveau répertoire est facilitée lorsqu'il est possible de répéter les chansons tous les jours sur une courte période. Il faut souligner que la répétition n'est pas une stratégie pédagogique toujours facile à concrétiser avec de jeunes enfants. Après quelques minutes seulement, ils manifestent leur lassitude et sont prêts pour de nouvelles aventures. Ainsi, il apparaît judicieux de trouver un équilibre entre le répertoire connu et le répertoire à acquérir si l'on veut exploiter les chansons non seulement sur le plan auditif et vocal, mais aussi sur celui de l'expression corporelle.

Concernant la dixième question, « Quels éléments votre enfant a-t-il appris dans le cadre de ce cours d'éveil musical ? », les résultats se répartissent comme suit : les figures de note (11), la salade de figures de note (11), la portée géante (10), les chansons (9), le ballon bavard (8), les œuvres entendues dans le cadre du cours (7). Dans la section « *autres, précisez* », deux parents ont mentionné

« le nom de certains instruments de musique » et « il est très important de ne pas manquer des cours. (La difficulté est plus grande pour l'enfant.) ».

La perception des parents relativement à cette question permet de constater une plus grande intégration, de la part des enfants, des notions musicales théoriques enseignées dans le cours. Ces résultats seront considérés dans la section 5.3 de ce chapitre, celui-ci étant plutôt consacré à l'amélioration des activités inscrites au programme d'éveil musical.

4.3.7 Identification des éléments favorisant l'apprentissage de l'enfant

À la onzième question, « D'après vous, qu'est-ce qui a aidé votre enfant à apprendre dans ce cours ? », les réponses se répartissent tel qu'illustré dans le tableau 6.

Tableau 6
Identification par les parents des éléments
ayant aidé leur enfant dans son processus d'apprentissage

	Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout	Difficile à dire
Les contenus	7	2	1		
La façon d'enseigner	7	2			1
L'attitude de l'enseignante	8	1			1
Les relations entre les enfants	4	1	5		1
L'horaire (heure du cours)	2	3	1	2	1
Le local (environnement de travail)	4	4		1	1
Mon attitude comme parent	4	3	1	1	1

Il faut mentionner que deux personnes n'ont pas rempli le tableau proposé dans le questionnaire et qu'une personne n'a pas répondu à la section consacrée à l'horaire du cours.

Une proportion de 90% des parents ayant répondu à cette question croient que les contenus, la façon d'enseigner et l'attitude de l'enseignante ont « beaucoup » ou « assez » aidé les enfants dans leur processus d'apprentissage. Selon 80 % de ces mêmes parents, l'environnement de travail (le local) contribue « beaucoup » ou « assez » à l'apprentissage des enfants. Pour la chercheuse, ces éléments font partie d'un processus pédagogique et didactique constant d'amélioration et d'adaptation; cependant, ils semblent généralement répondre aux attentes des parents et aux besoins de leur enfant.

Sur les relations entre les enfants, l'horaire du cours et l'attitude des parents en tant que tels, une moyenne de 33,3% des répondants identifient ces éléments comme étant « un peu » ou « pas du tout » aidants dans le processus d'apprentissage de leur enfant.

Ces résultats incitent la chercheuse à mettre en œuvre dans le programme des moyens d'amélioration et d'adaptation des relations entre les enfants. Rappelons que 50% des parents considèrent cet élément comme ayant

contribué « un peu » à l'apprentissage de l'enfant. Ainsi, on constate qu'une majorité d'entre eux considèrent comme important le développement social de leur enfant dans le cours.

Ce constat permet de mettre en lumière un léger besoin d'amélioration du programme d'éveil musical au chapitre du développement social de l'enfant. En effet, sans pour autant parler de négligence, la chercheuse, dans sa pratique, a senti la nécessité d'adapter rapidement l'enseignement des notions musicales théoriques aux besoins et à la psychologie d'enfants de trois à cinq ans. Ces activités d'adaptation ont amené la chercheuse à concentrer ses travaux sur le « quoi » et le « comment » didactiques, c'est-à-dire le choix des contenus et la façon de les enseigner. De plus, le choix du matériel et des stratégies pédagogiques se justifiait principalement par la volonté d'offrir aux enfants des stimulations sensorielles riches à tous les niveaux : visuel, auditif et kinesthésique.

À partir de cette observation, il apparaît nécessaire de réviser certaines activités du programme afin d'y intégrer des stratégies pédagogiques visant à favoriser le développement socio-affectif des enfants et à développer leur esprit d'entraide.

Au sujet de l'attitude des parents, il faut mentionner que 10% des personnes ayant répondu à cette question trouvent « difficile à dire » si leur attitude a aidé leur enfant et 20% d'entre eux croient que cet élément a « un peu » ou « pas du tout » aidé leur enfant dans le processus d'apprentissage. Or, l'attitude et l'implication des parents sont nécessaires pour assurer le développement de l'enfant et favoriser chez lui l'acquisition de connaissances. L'attitude parentale par rapport au cours ou à l'apprentissage en général influence certainement celle de l'enfant.

En conséquence, la chercheuse propose, lors de la première rencontre, une intervention soulignant aux parents l'importance de leur implication par rapport au cours d'éveil musical suivi par leur enfant. En outre, les résultats sur cet aspect du programme viennent également renforcer la volonté d'offrir un outil pédagogique tel le *Guide musical des parents*.

Au niveau de l'horaire, seulement 50% des parents ont répondu que cet élément était « beaucoup » ou « assez » facilitant pour l'apprentissage de leur enfant. Tel que mentionné précédemment, il serait intéressant d'effectuer un sondage maison auprès de parents d'enfants de trois à cinq ans fréquentant le *Pavillon Saint-Arnaud* pour connaître leurs préférences sur cette question.

En terminant, mentionnons qu'à la section « *autres éléments, précisez* », cinq parents ont mentionné un paramètre, non présent dans le tableau, ayant une grande importance dans le processus d'apprentissage, soit l'attitude de l'enfant lui-même. Les parents ont identifié plus spécifiquement l'enthousiasme (1) et l'intérêt pour la musique (4).

4.3.8 Répétition des activités à la maison avec l'enfant

Les douzième et treizième questions traitent de la répétition, à la maison, des activités vécues par l'enfant dans le cours. Ainsi, 50% des parents ont indiqué avoir répété de telles activités avec leur enfant.

Sur cette question, rappelons que dans le questionnaire (Temps 1), 100% des parents ont manifesté le désir de connaître les activités vécues par leur enfant dans le cadre du cours afin de poursuivre avec lui à la maison. Bien que la moitié d'entre eux aient réussi à répéter ou à reprendre certaines activités avec leur enfant, il demeure primordial de leur fournir, tel que demandé, un outil pédagogique de soutien leur permettant d'assurer une continuité entre le cours d'éveil musical et le vécu à la maison.

La question suivante visait l'identification des activités principalement reprises par les parents à la maison. Les résultats se répartissent comme suit : les

figures de notes (5), les chansons (4), la portée géante (2) et la salade de figures de note (1). Les activités du *Ballon bavard* et de *L'audition d'œuvres* n'ont pas été identifiées comme étant reprises à la maison avec l'enfant.

À la section « *autre, précisez* », une personne a tenu à préciser, au sujet des figures de note, qu'elle demandait à son enfant de les nommer par leur nom. De plus, un parent a souligné avoir poursuivi avec son enfant le travail déjà amorcé dans le cours d'éveil au sujet du « nom des notes de musique ». Une personne a mentionné qu'« il serait intéressant d'avoir les paroles des chansons » et une autre qu'elle écoute « [...] souvent de la musique de tous les styles à la maison. »

Les résultats obtenus permettent encore une fois de constater la nécessité d'élaborer et de créer un *Guide musical pour les parents*. De plus, les commentaires fournis dans le cadre de cette question font émerger l'idée d'élaborer également un matériel de soutien auditif tel un disque compact. Sur ce document pourraient être gravées des pièces musicales en lien avec l'activité hebdomadaire d'*Audition d'œuvres*. De plus, on pourrait trouver sur ce disque une version des chansons apprises au cours de la session. Car, en effet, l'écoute de musique semble être une activité que les parents apprécient partager avec leur enfant.

4.3.9 Niveau de satisfaction des parents par rapport à l'apprentissage de l'enfant

Les quatorzième et quinzième questions portent sur le niveau de satisfaction des parents par rapport à l'apprentissage de leur enfant dans le cadre du cours de *Pré-maternelle* musicale. À la quatorzième question, « Sur le plan du contenu du cours, y a t-il des éléments que votre enfant n'a pas appris et que vous auriez aimé qu'il apprenne ? », les réponses apportées se répartissent comme suit : non (5), suffisant pour un cours d'éveil musical (2), « Je ne crois pas » (1), les différents instruments de musique (1) et dessiner les notes sur la portée (1).

De façon générale, le contenu des cours semblent satisfaire 80% des parents ayant participé à cette partie de la recherche. Concernant le commentaire émis au sujet de l'« apprentissage des instruments de musique », tel que discuté plutôt dans ce chapitre, une mise au point se révèle nécessaire pour expliquer les limites sous-jacentes à l'apprentissage de cette dimension du monde musical dans le cadre d'un cours collectif d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans.

Toutefois, soulignons l'apport au programme à partir de la suggestion de demander aux enfants de « dessiner des notes sur la portée ». Ainsi, dès la session suivant la mise à l'essai, soit celle du printemps 2001, deux nouvelles

stratégies pédagogiques ont été intégrées au programme afin de développer cette habileté chez l'enfant.

La première stratégie a été pensée et élaborée à partir d'une observation en classe. En effet, la plupart des enfants aiment beaucoup dessiner au tableau. Pour des raisons pratiques et organisationnelles, l'enseignante ne peut permettre à tous les enfants de dessiner à tout moment sur cet espace habituellement réservé à l'enseignement des notions plus théoriques. L'appel irrésistible du tableau sur les enfants a suscité l'émergence d'une nouvelle stratégie d'enseignement. Ainsi, dans le cadre de l'activité *La portée géante*, une étape a été ajoutée au déroulement habituel. Lorsqu'une nouvelle note a été présentée aux enfants, ils sont invités à venir, à tour de rôle, la dessiner au tableau. Par exemple, lors de l'apprentissage du mi, tous les enfants s'avancent l'un après l'autre et viennent dessiner une ronde (forme ovale) sur la première ligne de la « grande portée du tableau ». La deuxième stratégie consiste en un prolongement de la première. Elle s'intègre à la période du cours consacrée au dessin. L'enseignante distribue aux enfants une feuille sur laquelle est déjà représentée une portée. La consigne est d'y reproduire la note apprise, comme ils l'ont déjà fait au tableau lors de l'activité *La portée géante*.

La quinzième question porte également sur le thème du niveau de satisfaction des parents par rapport à l'apprentissage de leur enfant dans le cadre du cours de *Pré-maternelle* musicale. À cette question « Sur le plan des apprentissages réalisés par votre enfant dans le cadre de ce cours, quel est votre niveau de satisfaction ? », 100% des parents interrogés ont répondu « assez satisfait » et « très satisfait ».

Lorsqu'on leur demande de justifier leur réponse, les parents évoquent principalement l'acquisition de connaissances musicales (5) et du vocabulaire relatif au monde de la musique (1). D'autres identifient le bonheur de leur enfant à venir au cours (3), la discipline acquise (1) et les stratégies pédagogiques utilisées par l'enseignante (1).

Un commentaire général a été émis à l'effet qu'« il devrait y avoir un endroit de disponible pour les parents qui ont un autre enfant en très bas âge ». Cette suggestion sera transmise au responsable de la programmation afin qu'il puisse en évaluer la faisabilité.

Ces résultats montrent une satisfaction généralisée chez les parents ayant participé à cette partie de la recherche.

4.3.10 Changements observés chez l'enfant

La seizième question porte sur l'observation par les parents de changements chez leur enfant en lien avec le cours d'éveil musical. Les réponses se répartissent en deux catégories, soit l'apparition de nouvelles habiletés musicales et un changement d'attitude de l'enfant.

Sur les habiletés musicales, les parents signalent la répétition par l'enfant de la « danse des figures de note » (1), l'apparition des figures de note dans de nombreux dessins (1), la capacité à nommer les notes de musique (1), à l'écoute de « Meunier tu dors », la répétition de la chorégraphie apprise dans le cours (1) et l'apparition « de nouvelles mélodies » (1). Sur l'attitude, une personne a mentionné la fierté de l'enfant à fréquenter « son école ». Trois parents ont répondu « aucun » et trois autres n'ont offert aucune réponse à la question.

Les réponses fournies étant peu nombreuses, il semble que certains parents aient éprouvé de la difficulté avec cette question. Le commentaire émis par une mère permet de mieux comprendre le problème : « J'ignore si c'est sa participation au cours, car il y a eu un changement majeur (changement de gardienne) qui fut grandement bénéfique pour X. ». Ce commentaire exprime bien la difficulté, pour les parents aussi bien que pour l'éducateur, d'établir dans

quelle mesure les changements observés chez un enfant sont liés à tel ou tel apprentissage, en l'occurrence à sa fréquentation du cours d'éveil musical. Cette difficulté explique sans doute pourquoi les réponses à la question se limitent essentiellement au développement d'habiletés musicales chez l'enfant.

Malgré cette difficulté, il demeure intéressant de constater un accroissement des habiletés musicales chez plusieurs enfants. Il est permis de penser que certaines notions enseignées sont intégrées par les enfants, puisque ces notions sont reprises et utilisées dans un contexte autre que celui de la *Pré-maternelle* musicale.

4.3.11 Acquisition de connaissances par les parents

Les dix-septième et dix-huitième questions touchent l'acquisition de connaissances musicales nouvelles par les parents au contact de leur enfant. À la question « Par le biais de votre enfant, avez-vous acquis de nouvelles connaissances concernant la musique? », les parents ont répondu à 66,6% par la négative. La question suivante vise l'identification des éléments acquis par les personnes ayant répondu par l'affirmative (33,3 %). Les réponses obtenues se répartissent comme suit : les figures de note (3), les chansons (3), la portée géante (3), la salade de figures de note (1) et le ballon bavard (1). « *Autre, précisez* » : « la façon d'aborder la musique avec les enfants. »

On peut constater que le tiers des parents interrogés affirment avoir acquis de nouvelles connaissances au contact de leur enfant. À la lumière de ces résultats, le *Guide musical des parents* apparaît doublement intéressant : pour élargir les connaissances musicales des parents et leur proposer des stratégies pédagogiques efficaces de partage de ces connaissances avec leurs enfants.

4.3.12 Évaluation du cours d'éveil musical par les parents

La dix-neuvième question consiste en un tableau d'évaluation élaboré par la chercheure afin de recueillir l'opinion des parents relativement aux thèmes suivants : l'horaire du cours, le matériel utilisé, les activités présentées, le contenu du cours, la disponibilité de l'information et l'organisation du cours. Le tableau a été construit selon la configuration graphique suivante : la première colonne identifie le thème évalué, la seconde et la troisième indiquent les éléments satisfaisants et les éléments insatisfaisants relativement au thème, et la quatrième fait état des suggestions se rapportant au thème. On trouvera ci-après les réponses obtenues.

Au sujet de l'horaire, neuf parents se disent satisfaits : de l'heure du cours (9h00 et 11h15) (5), de la durée du cours (3), de la journée du cours (samedi) (3) et du fait qu'il y ait deux plages horaires disponibles (1). Aucun élément n'est inscrit

dans les espaces réservés à l'identification d'aspects insatisfaisants et de suggestions sur ce thème.

Bien que les parents se disent satisfaits quant à cet aspect du cours, on observe une certaine incohérence entre ces résultats et ceux de la onzième question. En effet, à la onzième question, seulement 50% des parents identifient l'horaire comme étant un aspect « beaucoup » ou « assez » aidant dans le processus d'apprentissage de leur enfant. Cet « assez » suggère qu'une autre plage horaire conviendrait peut-être davantage à un certain nombre de parents. Pour le savoir, la chercheuse propose, tel que mentionné précédemment, un sondage maison visant à préciser les besoins reliés à l'horaire du cours.

Relativement au matériel utilisé, neuf parents ont manifesté leur satisfaction quant au choix, au nombre, à la diversité et à la qualité des instruments utilisés dans le cadre du cours. Aucun élément n'est inscrit dans les espaces réservés à l'identification d'aspects insatisfaisants et de suggestions sur ce thème. Ces résultats mettent en évidence l'importance pour les parents, dans un cours de musique, de la dimension « exécution et apprentissage d'un instrument ».

En ce qui a trait au thème des activités présentées aux enfants, les parents ont exprimé leur satisfaction au niveau : « du petit concert » (1), de la simplicité et

de la diversité des activités (1), des stratégies pédagogiques utilisées favorisant l'apprentissage par le jeu (2) et de l'exécution de chansons (1). Aucun élément insatisfaisant n'est mentionné. Cependant, deux parents ont apporté des suggestions, soit d'apprendre aux enfants une chanson sur les notes de la portée et d'offrir plus de jeux favorisant l'intégration du vocabulaire musical.

Pour tenir compte de ces deux suggestions, la chercheuse examine la possibilité d'adopter de nouvelles stratégies pédagogiques visant l'intégration et l'utilisation du vocabulaire propre au monde musical. Par exemple, elle pourrait intégrer au programme l'apprentissage de chansons et l'appropriation d'un vocabulaire élargi au moyen de très courts exercices. Les enfants de trois à cinq sont capables de réutiliser efficacement une notion déjà enseignée à condition que ce soit dans un très court délai et que l'activité ait du sens pour l'enfant. La recherche de tels exercices adaptés aux enfants de trois à cinq ans fait partie intégrante des défis à relever dans l'amélioration du programme.

Concernant le contenu du cours, les éléments satisfaisants identifiés par les parents concernent : la remise de la gommette en fin de cours (2) et l'enseignement des figures de note (1). Trois personnes ont exprimé leur satisfaction en mentionnant que le contenu du cours était suffisant pour une initiation, qu'il était très bien choisi et très bien organisé. De plus, une personne

a répondu « aucune idée ». Enfin, aucun élément n'est inscrit dans les espaces réservés à l'identification d'aspects insatisfaisants et de suggestions sur ce thème.

Les parents semblent satisfaits quant à la disponibilité de l'information offerte dans le cours. Les commentaires émis touchent la disponibilité des enseignantes à répondre aux questions des parents (2) et la « feuille de route avec gommette ». Aucun élément n'est inscrit dans l'espace réservé à l'identification d'aspects insatisfaisants. Une personne suggère de mettre en place une série d'activités qui pourraient être reprises à la maison avec les enfants. Cette suggestion confirme une fois de plus la nécessité de produire un *Guide musical des parents*.

Sur l'organisation du cours, les parents ont exprimé leur satisfaction par les commentaires suivants : cours très bien organisé, encadré et structuré (4), « c'était très bien » (1), « ok » (1), « tout est correct » (1). Certains parents ont également relevé des éléments satisfaisants au niveau : des soins apportés aux enfants par les enseignantes (1), le temps consacré pour chacune des activités (1), du nombre d'élèves admis dans le cours (1) et du dynamisme des enseignantes (1). Aucun élément n'est inscrit dans les espaces réservés à l'identification d'aspects insatisfaisants et de suggestions sur ce thème.

Les résultats de cette évaluation du cours par les parents corroborent ceux déjà obtenus précédemment concernant leur niveau de satisfaction. Soulignons cependant que deux parents n'ayant pas rempli le tableau d'évaluation ont mentionné ne pouvoir offrir de réponses pertinentes sur les thèmes proposés. Ils donnent deux raisons : le manque de connaissances sur le plan musical et la non-accessibilité à la salle de classe durant les cours. « Je n'étais pas présent au cours. » De plus, quatre à cinq parents n'ont pas fourni de réponses sur tous les thèmes d'évaluation. Les difficultés des parents avec cette question expliquent peut-être que trois suggestions seulement ont été formulées pour l'ensemble des thèmes.

4.3.13 Réinscription de l'enfant au cours

À la vingtième question, « Si c'était à recommencer, inscririez-vous votre enfant à ce cours ? », les parents ont répondu à 100% par l'affirmative. Lorsqu'on leur demande de préciser pourquoi, les répondants apportent des justifications à trois niveaux, soit l'apport du cours pour l'enfant, l'attitude de l'enfant par rapport au cours et la qualité du cours en tant que tel. Relativement à l'apport du cours pour l'enfant, les parents ont signalé : le cours assure le développement social de l'enfant (3), le cours apporte de la motivation à l'enfant (2), le cours permet à l'enfant de s'ouvrir au monde de la musique (2). Quant à l'attitude de l'enfant, certains parents ont défendu leur choix en soulignant que leur enfant s'est

amusé (1) et qu'il aime la musique (2). Concernant la qualité du cours en tant que tel, les parents justifient leur choix en expliquant que : le cours est nouveau et dynamique (1) et qu'il permet l'apprentissage de notions musicales tout en s'amusant (1).

Ces résultats confirment une fois de plus la satisfaction générale des parents par rapport au cours de *Pré-maternelle musicale*.

4.3.14 Commentaires généraux

Les commentaires généraux émis par les parents n'apportent rien de nouveau, puisqu'ils recoupent ceux formulés précédemment dans les réponses aux questions. Cependant, ils viennent confirmer le sentiment de satisfaction partagé par l'ensemble des parents.

Les commentaires se répartissent comme suit : cours bien préparé et bien structuré (contenu et organisation) (3), appréciation positive de l'approche des enseignantes avec les enfants (2), bon cours d'éveil musical pour les trois à cinq ans (2), hâte de l'enfant à revenir au cours chaque semaine (1), belle expérience de groupe (1) et satisfaction au niveau du développement personnel de l'enfant (1).

Deux personnes ont exprimé des suggestions d'amélioration : d'abord l'ajout de « devoirs sous forme de jeux » qui pourraient être évalués par l'enseignante chaque semaine, ensuite l'installation d'une « lumière de sécurité ».

Afin de tenir compte de la première suggestion, que l'on retrouve d'ailleurs à plusieurs reprises dans les réponses au questionnaire (Temps 2), la chercheure propose, tel que mentionné précédemment, la création du *Guide musical des parents*. Pour ce qui concerne la deuxième suggestion, sans doute inspirée d'une panne électrique survenue lors du quatrième cours et qui avait plongé le local dans une obscurité totale, elle avait déjà été faite au responsable de la programmation.

Le prochain chapitre sera consacré au dépouillement des fiches d'observation des enfants remplies par l'enseignante chercheure ainsi que par l'enseignante experte lors de l'écoute des enregistrements des cours sur vidéocassettes.

CHAPITRE 5
DÉPOUILLEMENT DES FICHES D'OBSERVATION DES ENFANTS
ET ADAPTATION DU PROGRAMME

Le présent chapitre sera consacré au dépouillement des fiches d'observation des enfants remplies par l'enseignante chercheure ainsi que par l'enseignante experte lors de l'écoute des enregistrements des cours sur vidéocassettes.

Dans le contexte de perfectionnement professionnel de l'enseignant, Brochu (1992, 1998) définit un incident-critique comme « une situation ou un fait digne de mention parce que particulièrement ressenti, déstructurant au plan cognitif ou déstabilisant au plan affectif, positif ou négatif, et dont l'analyse réflexive est susceptible de stimuler [la] progression professionnelle. » (p.2). Dans ce mémoire, les fiches d'observation des enfants sont ainsi un recueil des incidents-critiques positifs et des incidents critiques-négatifs que la chercheure et l'enseignante-experte ont toutes deux validées selon la démarche d'analyse décrite à la section 3.4.1 de ce mémoire. Ces incidents-critiques sont présentés respectivement dans les tableaux 7 et 8 de ce chapitre. Le premier tableau expose les incidents-critiques négatifs ainsi que des suggestions d'amélioration à apporter et leur justification. Le deuxième offre une description des aspects positifs à conserver ainsi que les raisons justifiant ces choix pédagogiques et didactiques.

Tableau 7
 Dépouillement des incidents-critiques négatifs et
 suggestions d'amélioration à apporter au programme

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Début du cours	<p>Lorsque la porte reste ouverte pour rassurer certains enfants, plusieurs d'entre eux sont distraits par ce qui se déroule dans le hall, où se trouvent les parents.</p> <p>Ils regardent vers la porte, font des mouvements pour voir dans le hall, saluent et sourient à l'intention des parents, portent une attention partielle aux consignes de l'enseignante.</p> <p>Certains enfants, lorsqu'ils jouent d'un instrument, par exemple, cherchent du regard l'approbation de leur parent.</p>	<p>Fermer la porte dès le début du cours, tout de suite après la routine d'arrivée des enfants : accueil et présence.</p> <p>Si un enfant éprouve une difficulté majeure à se séparer de ses parents, proposer à ceux-ci de demeurer présents le temps nécessaire pour permettre à l'enfant d'être en confiance avec l'enseignante et les autres membres du groupe.</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)</p> <p>Bien-être de l'enfant (Hendrick, 1993)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Qu'entends-tu ?	Vers la fin de l'activité, les enfants s'agitent et manifestent une certaine fatigue. Ils se couchent et s'assoient en alternance, jouent avec les rebords du matelas, lèvent les jambes et se tournent sur le ventre.	Diviser l'activité d'écoute en plusieurs courtes périodes. Par exemple, au lieu d'écouter sept à huit sons sur deux cours, en écouter deux ou trois sur quatre cours.	Bien-être de l'enfant (Hendrick, 1993)
	Après l'écoute de la trompette, un enfant demande : « Est-ce que c'est terminé ? » Après l'écoute du violon, un autre, joue avec les cordons de ses souliers.	Utiliser des illustrations plus grandes pour éviter d'avoir à circuler parmi les enfants pour qu'ils puissent les voir. Ainsi, il n'y aura pas de temps d'attente entre les écoutes. Stratégie pédagogique proposée pour rendre les enfants plus actifs lors de cette activité. Après l'écoute d'un son, tenter de l'imiter vocalement et physiquement. Par exemple, à l'écoute d'une sirène, transformer les enfants en pompier et circuler partout dans la classe.	Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996) Enrichissement stimulations sensorielles. Principe pédagogique S.I.C. (Brochu, 1993)

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Dessin	Commentaire verbal le plus souvent entendu avant l'explication des consignes : « Je suis pas capable » ou « Je ne sais pas comment ».	<p>Indiquer aux enfants, dès le début de l'activité, que l'enseignante sera là pour les aider et les guider.</p> <p>Élaborer des consignes simples et amusantes afin de permettre aux enfants de réussir l'illustration des figures de note et de la portée. Répéter plusieurs fois au cours de l'activité la technique proposée.</p> <p>Éviter les thèmes abstraits. Suggérer aux enfants des thèmes concrets qui ont du sens pour eux. Insister pour que tout le monde l'essaie « au moins une fois ». Circuler parmi les enfants pour apporter un soutien personnalisé à ceux qui en ont besoin.</p> <p>Prévoir un coin dessin où les enfants pourraient se procurer eux-mêmes papier et crayons.</p>	Développement de la confiance en soi chez l'enfant et accroissement de son autonomie. (Hendrick, 1993)

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Chansons	Peu d'enfants participent activement à l'acte vocal en tant que tel (environ 40%). La majorité d'entre eux semblent préférer l'écoute et l'exécution des mouvements corporels associés au chant.	<p>Préconiser la position debout de préférence à la position assise pour chanter.</p> <p>Trouver des stratégies pédagogiques favorisant la répétition chez les jeunes enfants.</p> <p>Privilégier des périodes de répétition plus courtes, mais reprises plus fréquemment.</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)</p>
Audition d'œuvre	<p>Après une certaine période d'écoute, certains enfants manifestent de la lassitude.</p> <p>Ils alternent les positions assises et couchées, agitent les pieds, taquinent leur voisin ou chuchotent avec lui.</p>	Permettre aux enfants une écoute plus « active » en laissant ceux qui le désirent faire des mouvements corporels sur la musique entendue.	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)</p> <p>Bien-être de l'enfant (Hendrick, 1993)</p> <p>Enrichissement, stimulations sensorielles.</p> <p>Principe pédagogique S.I.C. (Brochu, 1993)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Orchestre rythmique	Il n'y a pas de comportements critiques à signaler pour cette activité.	Création d'un « coin instrument ». Les enfants sont nommés à tour de rôle et vont désormais choisir leur instrument et le ranger eux-mêmes après utilisation. Afin, d'assurer une répartition équitable des instruments pour tous, à l'aide de la liste des noms, l'enseignante s'assure d'effectuer une rotation dans l'ordre d'accessibilité aux instruments. Cette façon de faire est plus efficace et beaucoup moins longue pour les enfants.	Développement de l'autonomie chez l'enfant. (Hendrick, 1993) Meilleure gestion des ressources et du temps impartis en classe.
	L'enseignante experte et la chercheuse ont tout de même expérimenté des suggestions d'amélioration au cours de la mise à l'essai de cette activité.	Pour la position des enfants et la disposition de l'orchestre, certaines stratégies pédagogiques ont été expérimentées avec succès. L'exécution des formules rythmiques peut-être désormais travaillée de deux façons différentes : en position assise tel qu'exécuté auparavant ou encore en circulant dans la classe en scandant le rythme à l'aide de l'instrument et des pas des exécutants. Quant à la disposition de l'orchestre, la formation en ligne a parfois été remplacée par un demi-cercle, un cercle fermé ou deux lignes parallèles, les instrumentistes se faisant face.	Développement de la discrimination auditive de l'enfant en variant l'acoustique.

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Danse rythmique	Après quelques répétitions seulement, les enfants manifestent lassitude et fatigue : « Je veux pas le refaire. », ramollissement de la posture, regards ailleurs, certains enfants s'assoient par terre.	<p>Trouver des stratégies pédagogiques variées qui assureront une répétition moins monotone des mouvements proposées par Wuytack (1970).</p> <p>Élaborer des activités préparatoires ou complémentaires qui permettront de développer les habiletés psycho-motrices sollicitées dans le cadre de cette activité.</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)</p> <p>Facilitation du développement psycho-moteur de l'enfant. (Hendrick, 1993)</p>
J'écoute le silence	Les enfants hésitent à se coucher sur le matelas. Ils ne veulent pas « dormir ».	<p>Établir un climat de confiance avec les enfants.</p> <p>Laisser les enfants choisir la posture qui leur convient : assis, coucher, etc.</p> <p>À l'aide d'une courte induction, préparer les enfants à l'activité d'écoute. Qu'est-ce que ça veut dire, écouter?</p> <p>Donner un repère visuel du temps d'écoute à réaliser à l'aide des « vingt doigts ». (Environ vingt secondes.)</p>	<p>Développement de la discrimination auditive chez l'enfant (Gardner, 1997)</p> <p>Développement des habiletés d'écoute chez l'enfant. (Hendrick, 1993)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Histoire bruitée	<p>Manifestation d'un intérêt de la part des enfants au début de la lecture : yeux brillants dirigés vers l'enseignante, relâchement dans la posture.</p> <p>Au fil de la lecture, les enfants commencent à bouger légèrement (étirent les jambes, alternent la position assise par terre sur les fesses et sur les genoux, s'appuient sur leurs bras en se balançant), relâchement dans la posture; certains enfants manifestent le désir de parler.</p>	<p>Accompagnement musical dans la narration, par exemple à l'aide d'une guitare ou d'un piano.</p> <p>Faire participer les enfants non seulement à l'aide de bruitages vocaux, mais aussi à l'aide des petites percussions et de mouvements corporels adaptés au récit.</p> <p>Apprendre de mémoire le conte ou le récit afin de donner à l'enseignante une plus grande marge de manœuvre.</p> <p>Diviser la narration en plusieurs épisodes. Ne pas insister sur la longueur des épisodes, mais sur la qualité d'écoute des enfants.</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)</p> <p>Ajout de stimulations sensorielles au niveau kinesthésique. Principe pédagogique S.I.C. (Brochu, 1993)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
La portée géante	Dans les moments d'attente, les enfants décrochent très rapidement : ils tirent sur les cordes de la portée, regardent ailleurs, se taquinent entre eux, n'écoutent plus les consignes de l'enseignante.	<p>S'assurer que la portée est suffisamment longue pour que chaque enfant ait une place.</p> <p>Faire participer activement les enfants à la construction de la portée. Il s'agit de fixer les bouts de corde sur le plancher.</p> <p>Assurer un enchaînement rapide entre les différentes stratégies pédagogiques utilisées : « le train », « le saut des lapins », « la statue » et « la natation ». Éviter les temps d'attente.</p> <p>Pour contourner l'envie irrésistible des enfants de toucher à la portée et de jouer avec ses cordes, une consigne, sous forme de jeu a été pensée. « Les cordes de la portée sont électrifiées, on touche à la corde : on a un choc électrique et on doit passer un tour complet du jeu, assis dans la salle de repos. »</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. Caston (1996)</p> <p>Assurance d'un fonctionnement harmonieux dans la classe.</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques négatifs observés	Améliorations suggérées	Justifications
Dis-moi, qui es-tu	Vers la fin de l'activité, la posture dans la position assise se ramollit, relâchement au niveau du dos, les enfants bougent davantage, ce qui occasionne des bruits parasites.	<p>Réduire le temps consacré à ce jeu en faisant participer seulement quelques enfants chaque semaine. S'assurer d'une rotation permettant à chacun d'y participer au moins une fois.</p> <p>Faire répéter une dernière fois les symboles identifiés par les enfants pour favoriser l'intégration.</p> <p>La position assise tout au long d'un même jeu ne convient pas aux très jeunes enfants. Il faudrait ajouter une dimension kinesthésique dans le déroulement de ce jeu. Les enfants de cet âge ont besoin de mouvements corporels pour apprendre.</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)</p> <p>Ajout d'une stimulation sensorielle kinesthésique. Principe pédagogique S.I.C. Brochu (1993)</p>

Tableau 8
 Dépouillement des incidents-critiques positifs et
 stratégies pédagogiques à maintenir

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Arrivée des enfants	<p>Sourires sur les visages et participation active de tous les enfants.</p> <p>Ils suivent avec attention, du regard, les mouvements de l'enseignante. Les muscles du visage semblent détendus, la posture est droite et les yeux sont brillants.</p> <p>Éclats de rire face au questionnement de l'enseignante sur la présence d'un enfant. Commentaire verbal d'un enfant émis sur ce sujet : « Ça s'est pas que tu le saches pas ! ».</p>	<p>Compter les enfants souvent, à mesure qu'ils font leur entrée dans la classe. « Combien sommes-nous maintenant ? Combien étions-nous avant l'arrivée de x ? » etc.</p> <p>Pour aider les enfants à se placer en cercle, les inviter à se donner la main. Puis au signal de l'enseignante, « 1,2,3, go ! » tous les membres du cercle s'assoient au même moment. Amener les enfants à s'auto-évaluer : « Est-ce que notre cercle est beau ? »</p> <p>Lors de la prise des présences, faire semblant de chercher l'enfant nommé. Par exemple, « Est-ce que Mathieu est là ? », le chercher des yeux un moment, intriguée, puis le regarder en souriant : « Ha ! Tu es là ! ».</p> <p>Toujours lors de la prise des présences, utiliser des stylos de trois couleurs différentes et demander aux enfants de choisir une couleur pour inscrire leur présence sur la feuille.</p>	<p>Bien-être de l'enfant (Hendrick, 1993)</p> <p>Assurer et conserver l'attention et la motivation des enfants (Caston, 1996)</p> <p>Développement des habiletés logico-mathématiques (Hendrick, 1993) et (Gardner, 1997)</p> <p>Création d'un climat propice à l'apprentissage.</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Arrivée des enfants (suite)	<p>Ils attendent avec impatience que viennent leur tour. Ils sourient avec un air de satisfaction lorsqu'ils sont nommés.</p> <p>Lorsque l'enseignante ferme la porte pour commencer le cours, certains enfants sourient et font un geste de la main en disant d'un air taquin : « Bye! Bye! Les parents! »</p>	Faire un retour de quelques secondes sur les activités vécues lors du cours précédent.	

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Ballon bavard	<p>Lors de la septième semaine, une enfant s'est exprimée pour la première fois devant tout le groupe : yeux brillants et expression de fierté sur le visage.</p> <p>Les enfants ont hâte de recevoir le ballon pour s'exprimer : « Moi, moi ! »</p> <p>Anticipation dans le mouvement, se placent par devant, déjà prêts à recevoir le ballon. De façon générale les enfants chantent plus forts et en plus grand nombre lors du thème de la « Chanson préférée. »</p> <p>Originalité dans le choix des chansons proposées. Un enfant a même improvisé devant tout le groupe <i>La chanson du Soldat Lanoire</i>.</p>	<p>Poursuivre l'exploitation de cette activité afin de favoriser l'expression verbale de l'enfant devant les autres.</p> <p>Varier la disposition des enfants chaque semaine : debout, assis en cercle, en demi-cercle, sur deux lignes parallèles se faisant face, etc.</p> <p>Prendre le temps de réviser avec les enfants le thème exploité et leur offrir des exemples concrets puisés dans leur vécu.</p> <p>Il semble plus facile pour les enfants de répondre à des questions de type fermé. Le taux de participation est plus élevé avec ces questions. Par exemple, « Quelle est ta figure de note préférée, <i>Soldat Lanoire</i>, <i>Rose Lablanche</i> ou les <i>Jumelles Deux-Croches</i>? Est-ce que tu préfères le sons aigus (comme la voix de <i>Mickey</i>) ou les sons graves (comme la voix de papa)? »etc.</p>	<p>Développement des habiletés langagières chez l'enfant (Hendrick, 1993) et (Gardner, 1997)</p> <p>Développement de la dimension sociale et de l'intelligence interpersonnelle chez l'enfant (Hendrick, 1993) et (Gardner, 1997)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Qu'entends-tu ?	<p>Les enfants miment l'action d' « ouvrir grandes leurs oreilles » en souriant.</p> <p>Ils sont curieux, tous les regards sont dirigés avec attention vers l'enseignante.</p>	<p>Conserver la consigne d'« ouvrir grandes les oreilles » pour favoriser l'écoute.</p> <p>Lors des activités d'écoute, rappeler aux enfants ce que signifie l'expression « bien écouter » : « ouvrir grandes ses oreilles » et « essayer de faire le moins de bruit possible avec mes pieds, mes mains ou ma bouche », « essayer de laisser le plus de sons possible entrer dans mes oreilles ».</p>	<p>Développement de la discrimination auditive chez l'enfant ; intelligence musicale. (Gardner, 1997)</p> <p>Prise de conscience des bruits environnementaux et aux sons de certains instruments de musique.</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Le corps musical	Participation active à la recherche de sons corporels. Originalité dans les moyens trouvés. Sourire et plaisir à réaliser leurs propres idées. Fierté et satisfaction sur leur visage.	Après une brève introduction, laisser les enfants eux-mêmes identifier des façons de produire des sons avec le corps.	Développement de la créativité chez l'enfant (Hendrick, 1993) Exploration sonore et exercice préparatoire à l'exécution sur les percussions. Développement de l'intelligence musicale (Gardner, 1997)

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
La portée géante	<p>Les enfants sont autonomes. Connaissant les consignes et la routine, ils peuvent anticiper ce qu'il faut faire.</p> <p>En jouant au « train », les enfants sourient en se suivant à la queue leu leu.</p> <p>Ils participent avec dynamisme et enthousiasme à cette activité.</p>	<p>Conserver les stratégies pédagogiques expérimentées pour favoriser la répétition dans le cadre de cette activité, soit le « train », le « saut des lapins », le « jeu de la statue » (ligne/espace) et la « natation ».</p>	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants; soutien à l'intégration des notions enseignées. (Caston, 1996)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
La salade de figures de note	Un enfant se place différemment pour mieux voir le tableau. Les enfants souhaitent bien voir, ils sont curieux et intrigués.	Pour s'assurer que tous les enfants voient bien le tableau, les faire asseoir en demi-cercle sur une seule rangée.	Assurer aux enfants les meilleures conditions possibles à leur apprentissage. Le plaisir de jouer avec les enfants. Maintien de l'attention et de la motivation de l'enfant face à la répétition d'une tâche. (Caston, 1996)
	Sourires sur les lèvres et regards tournés vers le tableau.	Conserver le rituel de « faire semblant de manger la salade de figures de note à la fin de l'activité ». Les enfants apprécient beaucoup ce moment.	
		Varier la façon d'exécuter la « salade » : avec les mains, avec les pieds, avec les petites percussions, en frappant les cuisses, etc. Permet de répéter la formule rythmique plus d'une fois avec les enfants.	

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Orchestre rythmique	<p>Lors de cette activité, les enfants jouent avec dynamisme et enthousiasme. Sourires aux lèvres et regards fixés sur le chef d'orchestre.</p> <p>Les enfants semblent apprécier tout particulièrement jouer vite et fort.</p> <p>Plusieurs enfants suivent les mouvements du chef avec une grande précision.</p> <p>Ils réussissent particulièrement bien les formules rythmiques comportant la noire et les deux-croches.</p>	<p>Toujours prévoir une période de « réchauffement » en début d'activité pour laisser un moment de liberté aux enfants dans l'exécution à l'instrument.</p> <p>Conserver le jeu du « Chef d'orchestre ». Les enfants éprouvent beaucoup de plaisir à diriger l'orchestre.</p> <p>Laisser les enfants aller eux-mêmes choisir leur instrument puis le ranger après utilisation.</p> <p>Élaborer des activités préparatoires, sans les instruments, dans l'exécution rythmique de la blanche.</p>	<p>Développement de l'autonomie de l'enfant (Hendrick, 1993)</p> <p>Développement de la dimension sociale et de l'intelligence interpersonnelle chez l'enfant. (Hendrick, 1993) et Gardner, 1997)</p> <p>Phase de sensibilisation (Pearce, 1982)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Audition d'œuvres	<p>Lors de l'expérimentation de l'expression corporelle sur la musique (danse) : sourires sur les lèvres, éclats de rire, mouvements libres et très variés d'un enfant à l'autre.</p> <p>Certains enfants préfèrent rester assis et écouter la musique en regardant les autres évoluer sur celle-ci.</p>	<p>Prévoir des période d'écoute passive où les enfants s'installent par terre dans la position de leur choix et prévoir des périodes d'écoute « active » où les enfants exécutent des mouvements corporels sur la musique.</p>	<p>Ajout d'une stimulation sensorielle kinesthésique. Principe pédagogique S.I.C. (Brochu, 1993)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Présentation des figures de note	<p>Au début de l'activité, les enfants sont très attentifs, les yeux rivés sur l'enseignante.</p> <p>Ils participent activement. Il y a une bonne interaction verbale entre les enfants et l'enseignante.</p> <p>Les participants à la danse rythmique sourient et s'appliquent dans l'exécution du mouvement.</p>	Poursuivre l'utilisation des « cartons marionnettes » élaborés lors de la mise à l'essai. Ce matériel pédagogique rend la présentation des figures de note plus dynamique pour les enfants.	<p>Maintien de l'attention et de la motivation des enfants (Caston, 1996)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Chansons	Fais dodo (berceuse) : les enfants se couchent spontanément par terre pour écouter cette chanson.	Chanson à conserver dans le répertoire du programme. Elle s'intègre bien à l'enseignement des notions de sons doux et de sons forts. « Je chante doux quand je veux endormir le bébé; je chante fort quand je veux réveiller le bébé. »	Apprentissage et exécution des nuances en musique. (Intelligence musicale ; Gardner, 1997)
	Un enfant fait semblant de ronfler. Participation unanime de tous les enfants. Le mouvement de berceau est apprécié ; il semble les apaiser.	Maintenir les exercices préparatoires expérimentés lors de la mise à l'essai. Avant de faire la chorégraphie accompagnée de la chanson, pratiquer les différents mouvements corporels.	Développement de la psycho-motricité chez l'enfant (Hendrick, 1993)
	Les enfants sourient lorsqu'ils chantent forts pour « réveiller le bébé ».	D'abord avec un « ami imaginaire » et ensuite avec le partenaire de danse. Lorsque les mouvements chorégraphiques sont prêts, la chanson est ajoutée.	Maintien de l'attention et de la motivation des enfants. (Caston, 1996)
	Avec mes mains : Lors des sessions précédentes (avant la mise à l'essai), les enfants éprouvaient de la difficulté à coordonner les mouvements corporels avec la chanson.	S'assurer de donner aux enfants des consignes claires. Répéter un même mouvement moins longtemps et plus fréquemment. Même s'il n'est pas parfait, changer de figures pour ne pas perdre l'attention des enfants.	

Nom de l'activité	Incidents-critiques Positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Chansons (suite)	<p>Lors de la session de mise à l'essai, des exercices préparatoires ont été élaborés afin de permettre aux enfants d'intégrer plus harmonieusement ces deux éléments.</p> <p>À la suite de ces exercices, taux de réussite de 90% (9 enfants sur 10). De plus, les enfants étaient souriants et dynamiques au cours de la période d'apprentissage.</p>		
Présentation des petites percussions	<p>Les enfants écoutent avec attention les explications fournies par l'enseignante.</p> <p>Certains enfants (2 ou 3) veulent toucher les instruments.</p>	<p>Pour cette activité, former un cercle et laisser les enfants se placer à leur guise.</p> <p>Favoriser une présentation courte et privilégier l'action de jouer des instruments.</p> <p>Laisser les enfants choisir eux-mêmes un instrument au centre du cercle. Après un essai dirigé par le chef d'orchestre, leur proposer d'échanger les instruments entre eux.</p>	<p>Développement de la dimension sociale et de l'intelligence interpersonnelle chez l'enfant. (Hendrick, 1993) et Gardner, 1997)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Présentation des petites percussions (suite)	<p>Les enfants ont hâte de jouer (mouvement vers l'avant pour tenter d'atteindre les instruments).</p> <p>Les enfants sourient lorsqu'ils jouent des instruments.</p>		Développement de l'autonomie chez l'enfant (Hendrick, 1993)
Bric-à-brac	<p>Les enfants s'approchent de l'enseignante avec un regard intrigué.</p> <p>Ils ont hâte de découvrir ce que contient le « sac à surprises ».</p> <p>Ils écoutent les consignes avec beaucoup d'attention. (yeux fixés sur l'enseignante)</p> <p>Les enfants sourient et s'en donnent à cœur joie avec les <i>instruments inventés</i>.</p>	<p>Laisser les enfants choisir eux-mêmes un objet au centre du cercle. Après un essai dirigé à l'aide de cet « instrument inventé » leur proposer d'échanger les objets entre eux.</p> <p>Il serait bon de trouver des objets d'expérimentation provenant d'un autre lieu que la cuisine.</p> <p>Rappeler aux enfants les modes de production du son : frotter, frapper, pincer et souffler.</p>	<p>Développement de la dimension sociale et de l'intelligence interpersonnelle chez l'enfant. (Hendrick, 1993) et Gardner, 1997)</p> <p>Développement de l'autonomie chez l'enfant (Hendrick, 1993)</p>

Nom de l'activité	Incidents-critiques positifs observés	Stratégies pédagogiques maintenues	Justifications
Jeu des grenouilles	Au cours de ce jeu, les enfants sourient, rient et crient de joie.	Placer les « nénuphars » à grande distance afin de permettre aux enfants de bouger avec plus d'aisance. L'enseignante fait le « serpent » en tentant d'attraper des grenouilles pour son souper. Les enfants aiment bien semer le serpent.	Pour la sécurité des enfants. Pour le plaisir de jouer avec les enfants.
Activité préférée	Les enfants courent avec fierté pour montrer leur dessin à leurs parents. Pour les enfants, cette activité est une façon de savoir que le cours est presque terminé : « C'est quand qu'on va à la table ? »	Conserver la feuille de route telle que modifiée au cours de la session de mise à l'essai. Grâce au symbole représentatif des différentes activités, les enfants sont en mesure de « lire » eux-mêmes la feuille. Bien qu'il soit plus long de circuler pour rencontrer chacun des enfants individuellement, cette façon de faire demeure excellente puisqu'elle favorise les échanges entre les parents, les enfants et l'enseignante.	Développement des habiletés de pré-lecture chez l'enfant (Hendrick, 1993) Bien-être de l'enfant et des parents (Hendrick, 1993)

Le prochain chapitre sera consacré à la description évolutive du programme d'éveil musical ayant été mis à l'essai à la session d'hiver 2001.

CHAPITRE 6
DESCRIPTION ÉVOLUTIVE
DU PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL
DESTINÉ AUX ENFANTS DE 3 À 5 ANS

Ce chapitre est consacré à la description évolutive du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. Un programme, selon Bibeau (1987) est un « groupe d'activités rattachées logiquement à un objectif ou à un ensemble d'objectifs, en vue de produire un bien ou un service et d'effectuer un changement dans l'environnement. » (tiré de Legendre, 1993, p.1033). Ce chapitre consiste donc en une description évolutive détaillée du groupe d'activités ayant été expérimentées lors de la mise à l'essai (session hiver 2001) réalisée dans le cadre de cette recherche développement.

Cette description est qualifiée d'évolutive, car les activités constituant le programme ont connu des adaptations au cours des années antérieures à la mise à l'essai. En effet, au cours de la période d'enseignement s'étendant de l'hiver 1998 à l'automne 2000, des améliorations et des adaptations ont été apportées aux activités. Ces transformations ont été consignées par la chercheure dans ses notes personnelles de planification des cours d'éveil musical. Ces éléments caractéristiques d'une recherche développement constituent une partie essentielle de la description détaillée du contexte (Loiselle, 1999) ayant mené à la création et à l'élaboration du programme d'éveil musical. Cette tâche descriptive dans un contexte d'évolution a donc été accomplie à partir des archives personnelles de la chercheure, et plus particulièrement de celles relatives à la planification et à l'organisation des cours

d'éveil musical qu'elle a expérimentés au cours de ses premières années d'enseignement.

La démarche descriptive entreprise pour la rédaction de ce chapitre a permis de dégager une constante et de mettre en lumière quatre composantes thématiques musicales pour leur adéquation avec le cadre théorique de cette recherche développement. Ces composantes constituent essentiellement les thèmes musicaux exploitées chaque semaine. De plus, elles servent à lier les activités entre elles, offrant ainsi une routine de fonctionnement essentielle au développement du jeune enfant (Hendrick, 1993). Voici une description de ces composantes :

- **L'exploration sonore**

Cette composante se divise en trois volets : a) les thèmes musicaux (hauteur du son, nuances, imitation sonore, etc.) ; b) l'exécution sonore à partir du corps humain, d'objets de l'environnement ou d'instruments musicaux à percussion ; c) l'écoute de bruits, de sons ou d'œuvres musicales.

- **L'exécution musicale**

Cette composante se concrétise à travers l'interprétation vocale des chansons et la pratique de formules rythmiques simples à l'aide du corps ou des percussions.

- **La discrimination auditive**

Cette composante, qui favorise l'écoute chez l'enfant, se traduit principalement par la discrimination du début et de l'arrêt du son ainsi que de l'écoute des bruits présents dans l'environnement immédiat de l'enfant.

- **La théorie musicale**

Cette composante, envisagée dans une perspective d'introduction et d'initiation, touche au domaine de la lecture et de l'écriture du langage musical. Ainsi, plusieurs symboles musicaux de base sont enseignés aux enfants, tels la noire, la blanche, les deux-croches et la portée.

Les choix pédagogiques et didactiques engagés dans la création et l'élaboration des activités proposées dans ce programme d'éveil musical découlent du cadre théorique défini précédemment (chapitre 2). Les activités seront présentées comme suit : nom de l'activité, numéro du cours ou des cours où cette activité est présentée aux enfants (sur une possibilité de dix cours à raison d'un cours

d'une heure par semaine), composante thématique musicale visée, source d'inspiration ayant permis la création de l'activité, justification des choix à partir du cadre théorique d'interventions didactiques et présentation, s'il y a lieu, des éléments évolutifs ayant marqué le développement d'une activité (1998 à 2001).

Avant de lire la description évolutive du programme, le lecteur pourra consulter les feuilles de route ayant été utilisées en fin de cours dans le cadre de l'*Activité préférée*. Celles-ci lui offriront une vision globale du travail pédagogique réalisé avec les enfants lors de la phase de mise à l'essai de la session d'hiver 2001. Par ailleurs, ont été glissés tout au long de ce chapitre, des dessins réalisés par les enfants au cours de la mise à l'essai réalisée à la session d'hiver 2001.

ATELIER D'INITIATION
À LA
MUSIQUE

Semaine

1

Exploration sonore

190

Les activités cette semaine...

- ♡ Le ballon bavard : « Je m'appelle... »
- ♡ Le corps musical
- ♡ Qu'entends-tu ? (bruits de l'environnement)
- ♡ Le bric-à-brac
- ♡ Chanson : « Avec mes mains ! »
- ♡ Le jeu des grenouilles
- ♡ J'écoute le silence
- ♡ Je dessine mon bruit préféré
- ♡ L'activité que j'ai aimé le plus aujourd'hui !

L'activité que j'ai le plus aimé cette semaine...



Le ballon bavard



«Avec mes mains...»



Qu'entends-tu?



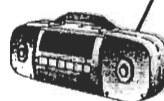
Les petites percussions



L'orchestre rythmique
(Le jeu du chef d'orchestre)



Je mime l'instrument



J'écoute l'orchestre



Je dessine mon bruit préféré



L'activité que je préfère...



L'activité que
je préfère...



Semaine 3


Le ballon
bavard


Le soldat
Lanoire



La portée géante


La chanson
(Bonhomme, bonhomme)


L'orchestre
rythmique


Audition d'œuvre
(la fanfare)




Je dessine
Le Soldat Lanoire



L'activité que je préfère...
Semaine 4


Le ballon
bavard


Danse
rythmique


Rose
Lablanche


Orchestre
rythmique


L'histoire
bruitée


Audition
d'œuvre



Je dessine
Rose Lablanche




L'activité que je préfère...
Semaine 5



Le ballon bavard



Les jumelles
Deux-croches


La portée géante

La
chasse
aux trésors 



Orchestre
rythmique



Audition d'œuvre


Je dessine les
jumelles
Deux-croches


L'histoire
bruitée

L'activité que je préfère...
Semaine 6



Le ballon
bavard



Dis-moi qui
es-tu ?



La portée
géante


Chanson


Orchestre
rythmique


La salade
de figures
de note


Audition d'œuvre


Je dessine
une salade
de figures de note




L'activité que je préfère...



Semaine 7



Le ballon
bavard



Dis-moi qui
es-tu?



La portée géante


Chanson


Orchestre
rythmique


La salade
de figures
de note


Audition d'œuvre


Je dessine un
son doux et
un son fort



L'activité que je préfère...




Semaine 8


Le ballon
bavard


Fusée
musicale


La portée géante


La constellation
d'étoiles


Orchestre
rythmique


La salade de
figures de note


Audition d'œuvre

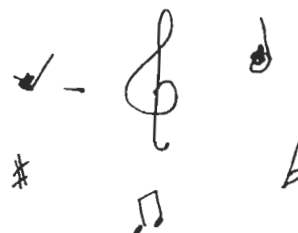

Je dessine...







Concert de la
pré-maternelle
du Pavillon St-Arnaud

Ce concert a eu lieu au PSA
le
samedi 7 avril 2001




La portée géante 

La fusée musicale 

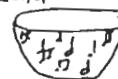
Les grenouilles


Mauvier tu dors... Zzzz!

La danse des figures
de note

L'orchestre rythmique 

La salade de figures de note



Avec mes mains... 

Bonnes vacances!!!

6.1 LE BALLON BAVARD (Cours 1 à 9)

Activité de développement socio-affectif via un thème musical

Les enfants sont assis en cercle. Lors de la première rencontre, l'enseignante présente le ballon bavard au groupe : « Le ballon bavard est très curieux ; il aime savoir ce que tu préfères dans le domaine de la musique. ». Un thème relatif à la musique est abordé et discuté avec les enfants. À tour de rôle et au hasard, l'enseignante fait rouler le ballon par terre en le destinant à un enfant. Lorsqu'il reçoit le ballon, l'enfant est invité à exprimer ce qui lui plaît le plus au sujet du thème musical ainsi exploré. Les thèmes ayant été touchés au cours de la session de mise à l'essai sont les suivants.

Cours 1 : Présentation de chacun des enfants à l'aide de la comptine « Je m'appelle... ». Il s'agit de dire cette phrase en rythme en ajoutant le nom de la personne qui se présente au groupe. Par exemple, un enfant dont le prénom est Nicolas dira « Je m'appelle Nicolas ». La formule rythmique utilisée est illustrée à la figure 7.

Figure 7
Formule rythmique utilisée dans la comptine « Je m'appelle... »



La première fois, l'enseignante aide l'enfant ; la deuxième fois, elle l'invite à dire la formule seul ; la troisième fois, tout le groupe est invité à dire le nom de l'enfant en suivant la formule rythmique de la comptine.

Cours 2 : Retour sur le cours précédent et sur le concept de « bruit ». Après un brainstorming au sujet des bruits qu'ils connaissent et des expériences vécues la semaine précédente, les enfants sont invités à identifier leur bruit préféré.

Cours 3 : Au début du cours, l'enseignante dispose des instruments de musique variés un peu partout dans la classe. Les enfants sont invités à toucher, à entendre, et lorsque cela est possible, à essayer ces divers instruments. À la suite de cette présentation, les enfants sont invités à nommer, à l'aide du *ballon bavard*, leur instrument préféré.

Cours 4 : Après discussion avec les enfants pour définir ce qu'est une chanson, ces derniers sont invités à identifier leur chanson préférée. Si l'enfant accepte, il est invité à chanter un extrait de sa chanson. Lorsque celle-ci est connue par tout le groupe ou une partie de celui-ci, tous les enfants sont invités à la chanter.

Cours 5 : Retour sur les notions de *Soldat Lanoire* et de *Rose Lablanche*. Lorsque l'enfant reçoit le ballon, il nomme sa figure de note préférée. Les

enfants forment ainsi l'équipe des *Soldat Lanoire* et l'équipe des *Rose Lablanche*. Chacune des équipes, à tour de rôle, danse sa figure de note préférée (cf. activité *Présentation des figures de note*).

Cours 6 : L'activité *La chasse aux trésors* (cours 5) a été l'occasion pour les enfants d'apprendre quelques symboles musicaux. À l'aide des cartons utilisés lors de cette activité, retour sur les notions acquises et, toujours selon les règles du jeu du *Ballon bavard*, chacun des enfants est invité à identifier son symbole musical préféré parmi ceux déjà appris.

Cours 7 : Après une présentation de la notion de « son doux » et de « son fort », les enfants sont invités à signifier leur préférence entre ces deux types de sonorité.

Cours 8 : Après une présentation de la notion de « son aigu » et de « son grave », les enfants sont invités à signifier leur préférence entre ces deux types de sonorité.

Cours 9 : L'activité du *Ballon bavard* prend la forme d'un brainstorming servant à identifier les activités préférées des enfants parmi toutes celles vécues au cours de la session. À partir des activités identifiées et choisies par les enfants,

l'enseignante planifie le cours. Elle inscrit au tableau un symbole représentatif de l'activité choisie par les enfants. Par exemple, le ballon bavard est symbolisé par la représentation graphique d'un ballon. À l'aide de ces indices mnémotechniques l'enseignante, ainsi que les enfants, se rappellent les activités identifiées. Ainsi, le cours 9 est une « générale » préparant le concert de la semaine suivante (dixième et dernier cours). Chacune des activités choisies par les enfants est donc reprise et vécue en classe. L'enseignante note l'ensemble des activités sélectionnées et vécues afin d'élaborer le programme du concert.

Justification du choix de l'activité

Cette activité vise le développement socio-affectif de l'enfant par l'exploration et l'expérimentation de divers thèmes relatifs au monde musical. L'élaboration du *Ballon bavard* est inspiré du *cercle magique*, concept décrit et expliqué par Harold Bessell (1987) dans son livre *Le développement socio-affectif de l'enfant*. La pratique du *cercle magique* a pour objectif, le développement de la conscience de soi, de l'interaction sociale et de l'estime de soi. Ces objectifs recoupent ceux proposés par Hendrick (1993) dans son modèle de l'enfant global, au chapitre du développement social et du maintien de la santé émotionnelle.

Le *Ballon bavard* est une façon de vivre, en début de cours, la phase de réactivation des connaissances afin de les consolider et de favoriser leur passage dans la mémoire à long terme, tel que présenté par Caston (1996) dans son processus de traitement de l'information. Cette activité permet aussi le développement des intelligences interpersonnelle, intrapersonnelle, verbale et linguistique du modèle de Gardner (1997).

Afin de favoriser les liens avec les connaissances antérieures de l'enfant, l'enseignante, à l'intérieur du thème abordé, fait appel à des exemples connus, proches du quotidien. Par exemple, pour parler des sons graves et des sons aigus, elle fait référence au son de la voix de papa ou au son de la voix de *Mickey Mouse*, personnage bien connu du monde de Disney. De plus, les thèmes travaillés dans le cadre de cette activité font appel aux éléments déjà présentés et vécus lors des cours précédents. À titre d'exemple, lors du premier cours, le thème abordé est l'exploration sonore : les questions associées à l'activité du ballon bavard la semaine suivante seront « Qu'est-ce qu'un son ? Quel est ton son préféré ? » etc.

Enfin, cette activité vécue en début de cours répond au besoin d'expression verbale des enfants. Les observations faites lors des premières sessions ont permis de constater que les enfants intervenaient de façon calme et ordonnée

sur le plan verbal lorsqu'une activité d'expression personnelle était vécue en début de cours. Les interventions disciplinaires de l'enseignante pour éliminer les bruits parasites et inopportuns étaient ainsi moins fréquentes.

Évolution dans le temps

Lors des premières sessions, l'enseignante tentait de varier les objets utilisés et de renouveler chaque fois la façon de vivre cette activité avec les enfants. Cependant, au fil des expérimentations, force fût de constater que les enfants développaient une certaine affection pour le ballon. Chaque semaine, ils demandaient : « Où est le ballon bavard ? » Ou encore, en le montrant du doigt, avec un sourire entendu, dans son bac à rangement : « C'est le ballon bavard ! ». Au cours de la session, un climat de confiance s'est développé. Certains enfants, qui refusent de s'exprimer au début de la session, le font peu à peu dans le cadre de cette activité. Par des expressions du visage, (sourire et yeux brillants), les enfants manifestent un réel plaisir à recevoir le ballon. C'est pourquoi, depuis l'hiver 1999, cette activité n'a connu aucun changement majeur et a été exploitée sous la forme présentée ici. Tel que souligné par Hendrick (1993) au sujet de la nécessité d'instaurer une routine de fonctionnement en classe préscolaire, ce type d'activité semble répondre à ce besoin des enfants. Au fil des cours, le ballon bavard devient un personnage faisant partie intégrante de la vie du groupe.

6.2 LE CORPS MUSICAL (Cours 1)

Activité d'exploration sonore

Les enfants sont assis en cercle. L'enseignante demande s'ils connaissent des façons de produire des sons. « Comment pourrait-on faire des sons avec notre corps ? » En donnant la priorité aux suggestions des enfants, l'enseignante explore avec eux diverses façons de produire des sons avec le corps : en frappant les mains ensemble, en frappant sur les cuisses, en frappant les pieds contre le sol, en frappant les mains contre les genoux, etc.

Justification du choix de l'activité

Cette activité s'inscrit sous le thème de l'exploration sonore. Elle part du principe selon lequel l'enfant construit ses connaissances à partir de ce qu'il connaît déjà. Le corps est un instrument de musique qui lui est accessible et familier. Cette activité a été créée à partir de deux sources théoriques. La première, tirée de Catillon et Leroux (1975), propose une activité d'exploration corporelle. « Comment peux-tu faire du bruit ? Je suis un instrument de musique. » Les percussions corporelles proposées sont : en battant des mains ou des pieds ; en frappant sur le ventre, les cuisses, les fesses et les joues ; en parlant ; en chantant ; en sifflant ; en soufflant. La seconde source est tirée de Wuytack (1970) qui, dans son recueil d'activités musicales *Musica viva* (Sonnez-Battez ; vol. 1), propose « les instruments naturels [et] les plus aptes à extérioriser la vie

rythmique » (p.12) soit le frappement des mains, des pieds et des genoux ainsi que le claquement des doigts.

Dans le programme d'éveil musical, cette activité est avant tout une exploration, avec les enfants, des possibilités sonores offertes par le corps humain. L'enseignante se doit d'offrir une ouverture totale aux suggestions des enfants en les invitant à se surpasser au niveau de la créativité et de l'imagination. Cette activité de stimulation sensorielle prépare les enfants à des acquisitions théoriques ultérieures. *Le corps musical* stimule le développement de l'intelligence kinesthésique tel que préconisé par Gardner (1997).

Évolution dans le temps

Cette activité a connu peu d'évolution au cours des années, peut-être parce que 2000 et 2001 ont été marquées par la volonté de laisser plus de place aux suggestions des enfants. L'accent était mis sur l'importance de laisser les enfants découvrir par eux-mêmes les différentes façons de faire des sons avec leur corps, sans qu'il y en ait de « bonnes » ou de « mauvaises ». Dans cette optique, les résultats obtenus ont été impressionnants. Les enfants ont apporté des idées auxquelles la chercheuse n'avait pas songé, par exemple faire « le son du cheval » en claquant la langue au palais ou presser avec les mains les joues gonflées d'air. Pour obtenir un tel résultat, il faut savoir trouver le juste

milieu entre les moments de réflexion laissés aux enfants (silence) et les moments d'animation. Essentiellement, les enfants doivent sentir qu'ils ont du temps pour réfléchir et que rien ne presse.

6.3 QU'ENTENDS-TU ? (Cours 1 et 2)

Activité de discrimination auditive

Chaque enfant va chercher un matelas et choisit un endroit dans la classe où il souhaite s'installer pour vivre l'activité. Il peut prendre la position qu'il veut sur le matelas, la consigne étant de choisir une position confortable pour une bonne écoute. Lors du premier cours, l'enseignante explique ce que signifie « bien écouter » : « J'essaie de faire le moins de bruit possible afin de pouvoir entendre au maximum les sons enregistrés sur la cassette. » Avant chaque écoute, l'enseignante rappelle aux enfants d' « ouvrir grandes leurs oreilles. » Sur une cassette audio sont enregistrés une quinzaine d'extraits sonores (7 à 8 extraits prévus par cours) d'une durée d'environ 10 à 15 secondes chacun. Lors du premier cours sous le thème *Exploration sonore*, les enfants sont invités à écouter des sons de leur environnement (train, automobile, avion, sonnerie de téléphone, etc.). Lors du deuxième cours, sous le thème *Instruments connus et inconnus* les enfants sont invités à écouter le son de divers instruments de musique (piano, trompette, harpe, etc.) Après chaque extrait sonore, la cassette est interrompue pour permettre aux enfants de deviner de quel son il s'agit.

Lorsque la réponse a été trouvée, l'enseignante circule parmi les enfants en leur montrant une illustration graphique du son entendu. S'ils éprouvent de la difficulté à deviner les sons entendus, l'enseignante peut leur donner des indices.

Justification du choix de l'activité

Cette activité, toujours sous le thème de l'exploration sonore découle d'un enchaînement logique : après les sons du corps, on passe à ceux de l'environnement immédiat. La source théorique ayant inspiré cette activité est le livre de Catillon et Leroux (1975) : *Approche et mise en place du langage musical*. Toutefois, contrairement à la démarche proposée par ces auteures, l'activité d'écoute environnementale proposée est réalisée après celle de l'exploration des sons corporels. De plus, au *Pavillon St-Arnaud* il est impossible d'utiliser les bruits environnant la salle de classe tel que suggéré par Catillon et Leroux, car la salle de cours, situé au sous-sol de l'établissement, ne comporte pas de fenêtre. C'est pourquoi la création d'une bande sonore, qui permet d'élargir et d'enrichir considérablement la palette sonore, constituait un choix judicieux. Pour la réalisation de l'enregistrement, la chercheure a fait appel à une banque de sons disponible à la médiathèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Quant aux illustrations graphiques des sons entendus, elles ont été tirées de la banque d'image *Clipart* du logiciel *Corel Draw*.

Évolution dans le temps

Au cours de la session d'hiver 2000, les étapes de planification et d'organisation de cette activité ont été améliorées grâce à la mise à contribution du *Principe pédagogique S.I.C.* (Brochu, 1993). Ayant constaté la passivité des enfants pendant cette activité, la chercheuse a voulu les faire participer davantage à la démarche d'apprentissage. Dans la version originale de l'hiver 1998, il n'y avait pas de support visuel pour aider les enfants à se faire une image mentale complète. L'illustration graphique sert donc de stimulus sensoriel supplémentaire, s'ajoutant au stimulus sonore déjà existant. De plus, la banque sonore relative au thème des instruments de musique (cours 2) a été ajoutée au programme lors de la session d'automne 2000.

6.4 LE BRIC-À-BRAC (Cours 1)

Activité d'exploration sonore

Les enfants sont assis en cercle. L'enseignante leur présente un « sac à surprises ». Il s'agit d'un très grand sac en plastique dans lequel sont entassés des objets de la vie de tous les jours (casseroles, spatules de plastique, pots de verre, etc.). Il faut s'assurer qu'au début de l'activité, les enfants ne puissent voir le contenu du sac. L'enseignante peut faire sonner le sac afin de susciter l'intérêt et la curiosité des enfants. « Qu'est-ce que mon sac peut bien contenir ? » Laisser les enfants épuiser leurs idées avant de déposer au centre

du cercle les objets contenus dans le sac. L'enseignante demande aux enfants d'identifier les objets ainsi étalés devant eux. « Qu'est-ce qu'on fait d'habitude avec ces objets ? Croyez-vous que pour le cours de musique nous pourrions faire des sons avec ces objets ? » Les enfants choisissent un « instrument » et sont invités à en exploiter les possibilités sonores. Tout est permis. Au signal, chacun peut jouer à sa guise « 1-2-3 go ! ». Il faut s'assurer que les objets choisis permettent l'exploitation des modes de production sonore, soit frotter, frapper, pincer, souffler, froisser et secouer (Catillon et Leroux , 1975). De plus, lorsque les enfants ont bien exploré les possibilités sonores des objets apportés, la notion de bruit et de silence est abordée.

Justification du choix de l'activité

Cette activité, sous le thème de l'exploration sonore, est une préparation à l'utilisation des petites percussions. Elle s'inscrit dans une continuité du *corps musical*. Après l'exploration des possibilités sonores du corps humain, l'enfant utilise des objets connus de son environnement afin de produire des sons. Toujours inspirée de Catillon et Leroux (1975), cette activité permet une transition entre l'instrument appelé « primitif » et l'instrument tel qu'utilisé par les musiciens d'aujourd'hui. En plus de ce que suggèrent ces auteures, les notions de bruit et de silence sont abordées avec les enfants lors de cette activité.

Au fil des sessions, les observations personnelles ont permis de constater que cette activité offre aux enfants une occasion précieuse de « faire du bruit » à l'intérieur d'un cadre structuré. Le fait de pouvoir jouer de l'objet souhaité sans autre contrainte que de s'arrêter au signal de l'enseignante comporte pour les enfants une dimension jouissive. Les adultes, avec raison, souhaitent apprendre à l'enfant à respecter les limites sonores admissibles socialement. Toutefois, en observant les enfants au travail dans le cadre de cette activité, il apparaît qu'ils sont tout à fait capables de fixer eux-mêmes les limites sonores admissibles. Naturellement, ils jouent moins fort de leur « instrument » lorsque le bruit devient difficile à supporter. Ainsi, de façon générale, les limites sont fixées par les enfants eux-mêmes. Les pairs se chargeront, de façon verbale ou non (les mains sur les oreilles), de faire savoir à un enfant qui joue trop fort qu'il a dépassé les limites acceptables. De plus, à l'aide de signes convenus avec l'enseignante, l'enfant apprend très rapidement qu'il y a des moments pour jouer et des moments pour écouter. Il apprend à profiter du « silence » pour comprendre les consignes essentielles à son inclusion au sein du groupe et à la réalisation de l'activité proposée; ceci contribue au développement de sa conscience de l'interaction sociale (Bessel, 1987).

Évolution dans le temps

C'est à l'automne 2000 que la chercheuse choisit de favoriser le développement de l'autonomie chez les enfants en les laissant choisir eux-mêmes les objets avec lesquels ils souhaitent vivre leur expérience exploratoire. Fréquemment durant l'activité du *Bric-à-Brac*, un court moment est réservé pour permettre une rotation des objets utilisés en guise d'instruments. Tout en les accompagnant au besoin, l'enseignante laisse les enfants s'approprier eux-mêmes l'objet convoité. Même si cela prend un peu de temps, cette latitude favorise le développement des facteurs touchant la dimension émotionnelle, sociale et langagière chez l'enfant (Hendrick, 1993). De plus, cette façon de fonctionner en début de session contribue à rentabiliser le temps investi, puisque les enfants auront développé les habiletés nécessaires à la manipulation du matériel didactique. L'enseignante aura de moins en moins à intervenir à ce sujet.

6.5 LES CHANSONS (Cours 1, 2, 3, 6 et 7)

Activité d'exécution musicale

Les enfants sont assis en cercle. Seule, l'enseignante chante la chanson au complet afin de la faire entendre une première fois aux enfants. Elle reprend ensuite la chanson, invitant les enfants à chanter avec elle. Par la suite, la chanson est répétée et travaillée phrase par phrase. Lors de ces répétitions, l'enseignante s'assure que les enfants comprennent bien la signification des

mots chantés. À la suite de ce travail, la chanson est chantée à plusieurs reprises au complet. Dans un deuxième temps, les enfants sont invités à se lever. La chanson est alors exécutée en suivant les pas d'une danse, par exemple une ronde, une tresse ou une chorégraphie simple. Si nécessaire, deux cours sont consacrés à l'apprentissage de la chanson et des gestes corporels qui lui sont associés. On trouvera ci-après la description des chansons exploitées et travaillées au cours de la session de mise à l'essai (hiver 2001).

Cours 1 et 2 : Apprentissage de la chanson *Avec mes mains* (voir la partition en appendice B). Afin de bien suivre le travail gestuel accompli avec les enfants dans le cadre de cette chanson, il est préférable de tenir compte des paroles.

Avec mes mains, tap ! tap ! tap !
 Avec mes doigts, clac ! clac ! clac !
 Avec mes pieds, frapp' ! frapp' ! frapp' !
 Voulez-vous danser avec moi ?

La chorégraphie associée à cette chanson consiste à mimer les paroles chantées. Les enfants sont placés deux à deux, l'un en face de l'autre. La consigne peut-être formulée ainsi : « Je regarde mon partenaire de danse dans les yeux. » Lorsque la première phrase musicale « Avec mes mains... » est chantée, à la fin de la phrase, sur « tap ! tap ! tap ! », les enfants frappent, les mains placées devant eux à la verticale, dans les mains de leur partenaire de danse.

Le même principe est appliqué à la deuxième phrase musicale : les enfants, plaçant leurs mains au niveau de la tête (vis à vis des oreilles) claquent des doigts en fin de phrase sur « clac ! clac ! clac ! ». Lors de cet exercice, bon nombre d'enfants manifestent habituellement une incapacité à faire claquer leurs doigts. À ce moment, l'enseignante peut leur proposer d'essayer encore et de s'exercer à l'aide d'un support sonore : tout en essayant de claquer des doigts, les enfants produisent le « son du cheval » en faisant claquer leur langue contre leur palais. Ils produisent ainsi un son se rapprochant de l'onomatopée « cloc ! ». La vocalisation de la troisième phrase consiste à frapper des pieds contre le sol, toujours en fin de phrase, sur « frapp' ! frapp' ! frapp' ! ». La troisième phrase, « Voulez-vous danser avec moi » est chantée par les enfants pendant qu'ils tournent bras dessus, bras dessous.

Avant d'arriver au résultat chorégraphique final, l'enseignante doit prévoir des activités préparatoires pour chacun des mouvements. Par exemple, les exercices de mains et de pieds frappés peuvent se faire, au début, simultanément par tout le groupe, avec un « partenaire imaginaire ». Les exercices de doigts doivent être répétés et accompagnés d'explications sur la position des doigts et la technique du claquement. Enfin, le mouvement de danse, tourner bras dessus, bras dessous, doit être préparé sans les paroles, en décomposant le mouvement et en donnant des repères aux enfants. Pour le

réussir, ceux-ci doivent comprendre que pour croiser les bras et tourner comme une toupie, il faut que les deux partenaires regardent dans des directions opposées.

Cours 3 : Sous le thème *Les instruments connus et inconnus* exploité lors du cours précédent (cours 2). La chanson apprise lors du troisième cours consiste est une pièce de folklore bien connue de tous : *Bonhomme, bonhomme...* (voir la partition en appendice B). L'exploitation de cette chanson est plutôt simple. Les enfants sont invités à danser et à se déplacer dans la classe tout en chantant. Avant de débiter la chanson, tous les membres du groupe sont interrogés afin de déterminer de quels instruments le « bonhomme » va jouer. Lorsque les instruments sont déterminés, les paroles de la chanson sont chantées en conséquence. Lors du passage consacré, par exemple, au son du violon, soit « zign', zign' zign' de ce violon là », les enfants miment l'instrumentiste en faisant semblant de jouer d'un violon.

Cours 6 : Lors du sixième cours, afin d'exploiter le thème des sons rapides et des sons lents, la chanson *Meunier tu dors* est apprise aux enfants (voir la partition en appendice B). Cette chanson est exploitée de façon gestuelle en deux temps. La première partie « Meunier tu dors, ton moulin va trop vite ; Meunier tu dors ton moulin va trop fort » est chantée par les enfants couchés

sur le sol et sur un tempo très lent, un peu somnolent. Lors de la deuxième partie de la chanson « Ton moulin, ton moulin va trop vite ; Ton moulin, ton moulin va trop fort (bis) », les petits meuniers se réveillent et se déplacent rapidement en exécutant des mouvements aléatoires dans la classe. Cette partie de la chanson est interprétée de façon très rapide et saccadée.

Cours 7 : Afin d'exploiter le thème des sons doux et des sons forts, la berceuse *Fais dodo* a été choisie comme outil d'apprentissage (voir la partition en appendice B). Cette berceuse, connue par la plupart des enfants, est interprétée tour à tour *forte* ou *piano* selon la situation présentée aux enfants : « On endort le bébé, chuť... » (la plupart des enfants miment le geste du berceau en formant un creux avec leur bras) ou encore « On réveille le bébé ! ».

Justification du choix de l'activité

Plusieurs auteurs s'entendent pour identifier la voix comme un des instruments premiers à développer et à utiliser dans la démarche d'apprentissage du monde musical. (Wuytack, 1970 ; Zurcher, 1997) Le chant est donc à développer et à intégrer dans l'éducation musicale du jeune enfant. Selon Wuytack (1970), il s'agit du « premier instrument qu'on doit développer, former et apprendre à employer comme moyen d'expression musicale [...]. Le chant garde la première place et les instruments viennent aider et enrichir l'expression vocale. » (p. 8).

En d'autres mots, le chant fait partie intégrante de la tradition pédagogique musicale comme outil d'apprentissage.

Les chansons sont sélectionnées en fonction des thèmes musicaux explorés lors d'un cours en particulier. Ainsi, les cours 1 et 2 sont consacrés à l'apprentissage de la chanson *Avec mes mains*, sous le thème des sons corporels. Comme prolongement du thème des instruments connus et inconnus exploité lors du deuxième cours, la chanson *Bonhomme, bonhomme...* est inscrite dans la planification du cours 3. Sous le thème du cours 6, consacré aux sons lents et aux sons rapides, la chanson *Meunier tu dors* est exploitée de façon à travailler sur ce thème. Enfin, lors du cours 7, c'est la chanson *Fais dodo* qui est choisie pour travailler le thème des sons forts et des sons doux.

Les mouvements corporels associés aux chansons sont inspirés de l'ouvrage *Le geste et le rythme* (rondes et jeux dansés) de Aristow-Journoud (1976). Dans cet ouvrage, les chansons sont systématiquement accompagnées de mouvements corporels s'inscrivant dans la dimension rythmique aussi bien au niveau de la phrase musicale que de la phrase linguistique. Les observations effectuées en classe d'éveil musical permettent de constater que ces mouvements corporels contribuent à favoriser l'apprentissage et la mémorisation des chansons choisies.

Évolution dans le temps

Afin d'ajouter des stimulations sensorielles, kinesthésiques et visuelles à celles déjà existantes au niveau auditif, la chercheure, conformément à l'esprit du *Principe pédagogique S.I.C.* (Brochu, 1993), entreprend d'intégrer systématiquement, à l'automne 2000, des mouvements corporels aux chansons exploitées et travaillées en classe d'éveil avec les enfants. De plus, l'interprétation de chansons contribue à développer les intelligences kinesthésique, musicale, verbal et linguistique (Gardner (1997).

La prise de conscience des avantages de cet ajout kinesthésique a permis d'améliorer l'intervention pédagogique en cours d'apprentissage. La chercheure a écourté le temps d'écoute préliminaire pendant laquelle les enfants étaient assis sur le sol. L'introduction des mouvements a eu pour effet de favoriser l'apprentissage de la chanson. Les observations ont démontré que cette pratique augmente le taux de participation des enfants à l'activité. En effet certains, passifs lors du travail de répétition, deviennent actifs lors du travail corporel.

6.5 LE JEU DES GRENOUILLES (Cours 1)

Activité de discrimination auditive

L'enseignante propose aux enfants de se transformer en grenouilles. Elle distribue à chacun un cerceau symbolisant un nénuphar. Ce dernier sert de « maison » à la grenouille. Les consignes du jeu sont relativement simples : lorsque l'enseignante joue des congas, les grenouilles partent en ballade et peuvent circuler partout dans la salle de classe; lorsque je cesse de jouer, toutes les petites grenouilles doivent retrouver le plus rapidement possible leur maison afin de s'y réfugier, sans quoi, la grenouille retardataire risque de se faire attraper et d'être « mangée » par l'enseignante.

Justification du choix de l'activité

Ce jeu est une première étape dans le développement de la discrimination auditive chez l'enfant entre le début et la fin du son. Les règles et les consignes relatives à cette activité ont été inspirées de jeux traditionnels : *la statue* ou *la cachette* où, à un signal donné les enfants doivent adopter un comportement déterminé à l'avance. Les cerceaux disponibles, de couleur verte rappelant légèrement la couleur des nénuphars, ont servi d'inspiration au choix de l'animal personnifié par les enfants. En plus de la discrimination auditive, *Le jeu des grenouilles* vise le développement psycho-moteur de l'enfant (Hendrick, 1993) et favorise le développement des intelligences kinesthésiques et visuo-spatiales

(Gardner, 1997). De plus, l'observation en classe a permis de constater un grand enthousiasme de la part des enfants lors de l'exécution de ce jeu. Plusieurs d'entre eux, après quelques répétitions, tardaient jusqu'à la dernière minute avant de regagner leur cachette, essayant de déjouer l'enseignante dans une poursuite accompagnée de cris de joie.

Évolution dans le temps

Aucun élément particulier à souligner au sujet de l'évolution de cette activité ; elle a été gardée dans sa version originale depuis 1998.

6.7 J'ÉCOUTE LE SILENCE (Cours 1)

Activité de discrimination auditive

Les enfants prennent un matelas et choisissent eux-mêmes un endroit dans la classe où ils souhaitent s'installer pour vivre l'activité. L'enseignante prépare les enfants à cette activité d'écoute en les invitant doucement, à l'aide d'un éclairage tamisé, à se détendre, les mains sur le ventre, en sentant leur ventre se gonfler et se dégonfler comme un ballon, à fermer les yeux et à ouvrir très grandes leurs oreilles. Elle explique aux enfants qu'ils devront écouter le « silence » pendant « vingt doigts » c'est-à-dire environ vingt secondes. « Essayez d'entendre s'il y a des bruits dans la classe pendant que tout le monde se repose. » Le repère des « vingt doigts » consiste à placer les mains à

la vue des enfants, paume ouverte, et à marquer chaque seconde en abaissant un doigt. De plus, l'enseignante prépare les enfants à placer les sons entendus dans le tiroir de la mémoire. « Vous ne pourrez pas me dire ce que vous entendez tout de suite ; il faudra d'abord placer le son entendu dans votre tiroir de la mémoire. Nous allons parler de ce que vous avez entendu après les vingt doigts. »

Lorsque certains enfants manifestent le désir d'exprimer immédiatement ce qu'ils entendent. L'enseignante, en mimant l'ouverture du tiroir de la mémoire au niveau du front, fait signe à l'enfant de placer son idée dans sa mémoire et d'attendre les vingt secondes de silence nécessaire au bon fonctionnement de l'activité. Une fois le temps d'écoute écoulé, elle invite les enfants « à se réveiller » en s'étirant et en baillant un bon coup. Par la suite, à tour de rôle, les enfants expriment ce qu'ils ont entendu au cours de cette activité. Comme dans le cas du *Ballon bavard*, il est important de laisser un temps de réflexion aux enfants et de ne pas les brusquer dans le cadre de cet échange.

Justification du choix de l'activité

L'activité *J'écoute le silence* s'inscrit également à l'intérieur des activités visant le développement de la discrimination auditive chez l'enfant. Inspirée de Catillon et Leroux (1975), elle s'en distingue toutefois dans la façon d'exploiter les

thèmes proposés par ces auteures. Ces dernières divisent l'expérience d'écoute du silence en deux moments distincts, soit l'écoute des bruits de l'environnement et l'écoute des bruits corporels. Cependant, la chercheuse ayant elle-même expérimenté l'écoute de ces deux champs sonores a constaté qu'il n'était pas toujours facile de distinguer clairement entre bruits corporels et bruits de l'environnement. Le contexte sonore et physique dans lequel se déroule l'expérience d'écoute joue un rôle de premier plan. Certains facteurs sont difficilement contrôlables, rendant l'expérience parfois difficile et peu enrichissante. Certains bruits de l'environnement (auto, oiseau, camion, etc.), en effet, ne sont pas toujours disponibles dans le milieu immédiat où se déroule le cours d'éveil musical. Autre avantage de cette solution, la fusion entre l'écoute des bruits corporels et ceux du milieu ambiant dans la salle de classe a permis d'accroître les chances d'entendre des sons enrichissants et identifiables par les enfants.

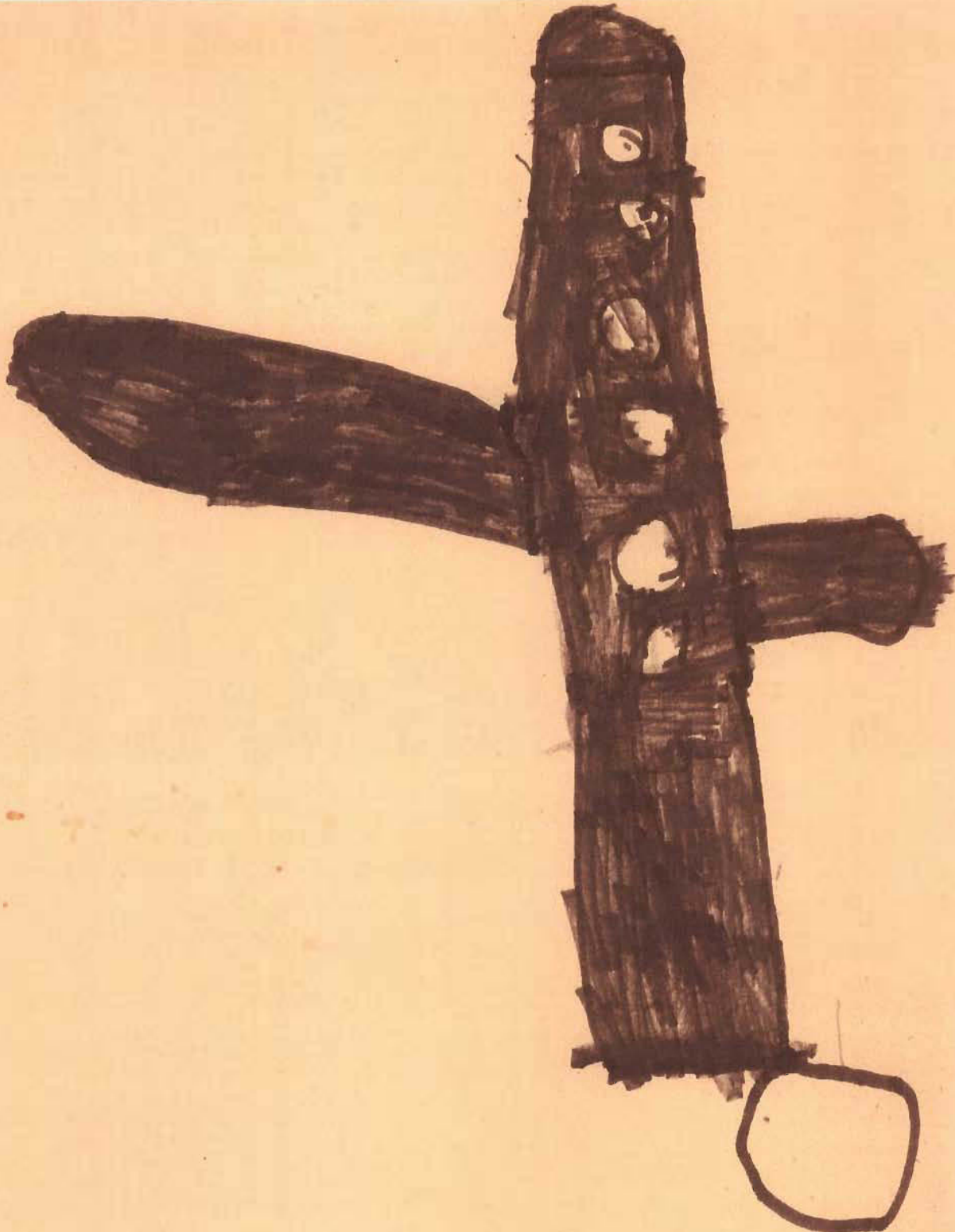
L'activité *J'écoute le silence* vise à la fois le développement des habiletés relatives à la discrimination auditive et la capacité d'écoute chez l'enfant. Savoir écouter est une compétence fondamentale à acquérir par toute personne, car elle est utile non seulement en musique, mais aussi pour l'efficacité de la communication avec autrui. Ainsi, l'activité *J'écoute le silence* permet le

développement des composantes nécessaires dans le domaine des habiletés sociales et langagières (Hendrick, 1993; Bessell, 1987)

Enfin, cette activité offre à l'enfant un moment d'arrêt lui permettant d'écouter ce que nous appelons parfois, bien à tort, « le silence ». En « écoutant le silence », l'enfant prend conscience de lui-même (physiquement et psychologiquement) et de l'environnement dans lequel il évolue (lieu où se déroule le cours). De ce point de vue, la mise en contact avec soi-même permet le développement de l'intelligence intrapersonnelle (Gardner, 1997). Réalisée à la fin du cours, cette activité offre un moment de détente et de relaxation.

Évolution dans le temps

Afin de favoriser l'écoute chez les enfants, deux changements majeurs ont été apportés à cette activité au fil des sessions. Le premier changement concerne la mise en place d'un climat propice à l'écoute. À l'aide d'une courte induction, l'enseignante prépare les enfants physiquement et psychologiquement à l'expérience sonore qui leur est proposée. Le deuxième changement vise à répondre au besoin de sécurité de certains enfants qui vivent avec anxiété ce moment de silence et de pénombre. Le repère spatio-temporel des « vingt doigts » fut créé et mis en place à cette fin, assurant les enfants inquiets que cette période d'écoute ne durera pas toujours.



Dominique

6.8 ACTIVITÉ PRÉFÉRÉE (Cours 1 à 9)

Activité d'auto-évaluation

Les enfants sont assis autour de la table de travail. L'enseignante distribue une feuille de route à chacun. La feuille de route est constituée de plusieurs illustrations symboliques représentant les différentes activités vécues durant le cours. (Une illustration de ces feuilles de route est offerte au début de ce chapitre.) La distribution terminée, l'enseignante consulte les enfants un à un afin de connaître leur activité préférée. Lorsque cette dernière est identifiée, une gommette est apposée sur l'illustration symbolique la représentant. Une feuille de route est préparée et distribuée aux enfants chaque semaine, à l'exception du dixième cours qui se veut un peu particulier, puisqu'il clôture la session par la présentation d'un concert.

Justification du choix de l'activité

Lors de la première session, cette activité avait été élaborée et mise en place à l'intérieur du programme pour répondre à deux objectifs précis. D'une part, la chercheure, souhaitant connaître le niveau de satisfaction des enfants par rapport aux activités vécues, voyait dans cette feuille de route le moyen d'une certaine auto-évaluation du cours par les enfants. D'autre part, cette activité visait la valorisation du travail de tous les enfants ayant participé au cours, sans exception. L'utilisation de la gommette est une forme de renforcement positif ne

mettant pas en valeur la performance, mais plutôt la participation des enfants au cours. Hendrick (1993) souligne d'ailleurs que l'application judicieuse des stratégies de modification du comportement peut parfois être bénéfique, voire nécessaire, avec de jeunes enfants d'âge préscolaire.

À l'usage, la feuille de route s'est révélée un outil précieux à bien d'autres égards. Des observations ont permis de constater qu'elle est très appréciée des parents, car elle leur permet d'avoir une idée juste de ce qui a été fait par leur enfant au cours de la période d'éveil musical. Outre, les parents, les enfants semblent eux aussi vivre ce moment avec beaucoup de joie ; non seulement pour la gommette qui est remise, mais aussi parce que ce moment privilégié marque, de façon routinière, la fin du cours. Cette dernière observation semble aller dans le même sens qu'Hendrick (1993), qui souligne l'importance d'une routine en classe pour assurer le bien-être des enfants. Ce type d'activité offre aux enfants un repère spatio-temporel important. Il leur offre une double assurance : celle que le cours a une fin et celle que les parents reviendront les chercher à la fin du cours.

Évolution dans le temps

Lors des deux premières sessions, cette activité était vécue sans la participation des parents. Par un heureux hasard et à la demande de quelques-uns de ceux-

ci, l'enseignante a permis aux parents d'assister en classe à la remise des gommettes. Cette nouvelle habitude a permis d'observer des faits intéressants. Ce moment d'échanges est devenu une occasion privilégiée de contact entre les parents, les enfants et l'enseignante. Les enfants manifestent beaucoup de joie à partager immédiatement, avec leurs parents, l'expérience qu'ils viennent de vivre dans le cours. De leur côté, en discutant de ce qui a été fait durant le cours avec leur enfant, les parents préparent le terrain avant l'arrivée de l'enseignante avec les gommettes. En circulant parmi les enfants et les parents pour remettre les gommettes, l'enseignante peut discuter avec ces derniers et avoir une idée plus juste du niveau de satisfaction des parents et des enfants par rapport au cours. C'est l'occasion pour les parents et l'enseignante d'échanger au sujet d'anecdotes relatives au cours qui vient de se dérouler.

Sur le plan graphique, la feuille de route a connu des modifications importantes au cours des sessions. Durant la première année, il s'agissait d'une fiche artisanale sur laquelle était inscrit, en encadré, le nom des différentes activités ayant eu lieu dans le cours. Un cœur était dessiné devant chacune des activités ; cet espace étant réservé pour y apposer la gommette. En bas de la fiche, quelques lignes étaient destinées à établir une communication écrite entre les parents et l'enseignante au cours de la session. Cette section de la fiche,

peu consultée par les parents, a été de moins en moins utilisée par l'enseignante.

La création artisanale de cette fiche hebdomadaire s'avérant longue et laborieuse, l'enseignante, a développé, à l'aide du logiciel *Word*, une fiche ayant les mêmes caractéristiques que la première. Par cette stratégie, l'enseignante réduisait de façon considérable le temps hebdomadaire consacré à la réalisation de cet outil pédagogique.

La session d'hiver 2001 marque des changements majeurs dans la facture de la feuille de route hebdomadaire. L'enseignante experte fit une remarque concernant la « lecture » de la feuille de route par les enfants. Elle signalait que l'utilisation exclusive des symboles écrits ne permettait pas aux enfants d'identifier eux-mêmes sur la feuille de route leur activité préférée. Afin de remédier à cette difficulté, des dessins symboliques ont été ajoutés aux symboles écrits. La fiche répondait ainsi de façon plus adéquate aux besoins des enfants et des parents. La nouvelle feuille de route fut créée pour la deuxième semaine de cours (hiver 2001) à l'aide du logiciel *Corel Draw*, les dessins étant tirés de la banque d'images *Clipart* fournie avec ce logiciel.

Toutefois, les dessins informatiques sont apparus plutôt froids et sans personnalité. De plus, le travail de recherche pour trouver dans la banque une image symbolique correspondant exactement aux attentes de l'enseignante exigeait de nombreuses heures de consultation du catalogue. C'est pourquoi, lors de la troisième semaine, la fiche fut réalisée de façon artisanale donnant ainsi plus de liberté créatrice à l'enseignante et de personnalité aux dessins symboliques choisis.

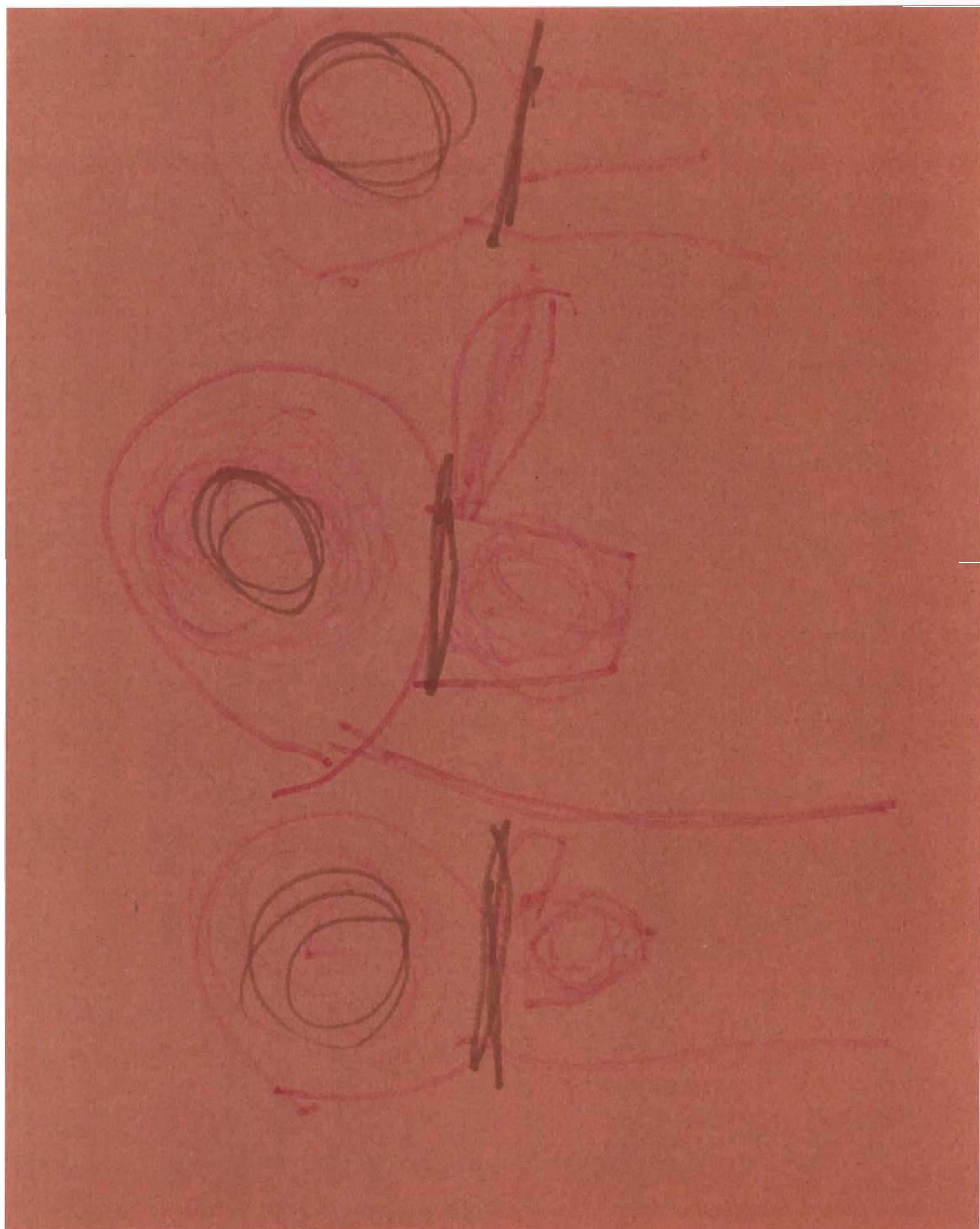
6.9 ORCHESTRE RYTHMIQUE (Cours 2 à 10)

Activité d'exécution musicale

Les enfants sont assis en cercle. L'enseignante nomme les enfants à tour de rôle et leur offre la possibilité de choisir parmi les instruments disponibles, soit deux paires de claves, un tambour indien, deux tambourins, deux congas, une grosse caisse, deux grelots et deux maracas. La consigne est la suivante : lorsque l'enseignante agite les bras, l'enfant peut jouer ; lorsque l'enseignante ferme les mains en formant un poing, l'enfant cesse de jouer. Une fois l'activité terminée, les enfants vont ranger eux-mêmes les instruments dans l'espace réservé à cette fin. Cette activité est exploitée chaque semaine selon une thématique particulière. Cependant, une période de « réchauffement » est toujours placée au début de l'activité. Les enfants peuvent alors, toujours selon le signal du « chef », jouer librement de leur instrument.

Cours 2 : Le jeu du chef d'orchestre. Ce jeu vise l'apprentissage du respect de la convention selon laquelle les musiciens, dans un groupe, doivent jouer de leur instrument seulement au moment où cela est prévu ou permis. Les enfants trouvent amusante l'explication de l'enseignante : « Tout le monde aura les oreilles en chou-fleur si on joue tout le temps et à n'importe quel moment ». Une fois les règles du jeu bien établies et expérimentées par les enfants (jouer lorsque les bras s'agitent et arrêter lorsque les poings sont fermés), ces derniers sont invités, un à un et seulement s'ils en ont envie, à venir jouer le rôle du chef d'orchestre devant le groupe.

Cours 3 : La notion théorique concernant le *Soldat Lanoire* est abordée lors de ce cours. Dans un premier temps, les enfants marchent avec leur instrument dans les mains tout en scandant de leur pas la valeur rythmique du *Soldat Lanoire* et en disant « noir', noir', noir', noir', etc. » (Les enfants se sont déjà exercés à marcher comme le *Soldat Lanoire* lors de l'apprentissage de la notion théorique ; voir section 4.13 pour plus de détails.) Dans un deuxième temps, les enfants sont assis en cercle et jouent le *Soldat Lanoire* avec leur instrument tout en disant « noir', noir', noir', etc. ». L'enseignante circule parmi les membres de l'orchestre en frappant dans ses mains le rythme et en disant avec eux « noir', noir', noir', etc. ».



Cours 4 : La notion théorique concernant *Rose Lablanche* est abordée lors de ce cours. Les enfants sont assis en cercle et jouent *Rose Lablanche* avec leur instrument tout en disant « blan-che, blan-che, blan-che, etc. ». Afin de réussir cette valeur rythmique, un exercice préparatoire est proposé aux enfants : la valeur rythmique de la blanche étant de deux temps, le premier temps est frappé de façon sonore et le deuxième temps est « battu dans l'air ». Il s'agit de faire répéter le mouvement sans les instruments et d'accentuer le fait que « je frappe sur l'instrument lorsque que je dis « blan » et je frappe « dans l'air » lorsque je dis « che ». L'enseignante circule parmi les membres du petit orchestre en frappant dans ses mains le rythme et en disant avec les musiciens « blan-che, blan-che, blan-che, etc. ». De plus, on consolide le travail déjà amorcé sur la notion du *Soldat Lanoire*.

Cours 5 : La notion théorique concernant les *Jumelles Deux-croches* est abordée lors de ce cours. Dans un premier temps, les enfants marchent avec leur instrument dans les mains tout en scandant de leur pas la valeur rythmique des *Jumelles Deux-croches* et en disant « deux-croch', deux-croch', deux-croch', etc. ». (Les enfants se sont déjà exercés à sauter comme les jumelles Deux-croches lors de l'apprentissage de la notion théorique ; voir section 4.13 pour plus de détails) Dans un deuxième temps, les enfants sont assis en cercle et jouent les *Jumelles Deux-Croches* avec leur instrument tout en disant « deux-

croch', deux-croch', deux-croch', etc. ». L'enseignante circule parmi les membres de l'orchestre en frappant dans ses mains le rythme et en disant avec eux « deux-croch', deux-croch', deux-croch', etc. ». De plus, on consolide le travail déjà amorcé sur la notion du *Soldat Lanoire* et de *Rose Lablanche*.

Cours 6 : Le travail de révision et de consolidation des notions déjà acquises (noire, blanche et deux-croches) se poursuit. De plus, les enfants sont initiés à la notion musicale relative aux sons lents et aux sons rapides. Pour ce faire, on peut utiliser la fable du lièvre et de la tortue. Les enfants sont invités à jouer des instruments selon les indications du chef d'orchestre, soit, de façon lente (comme la tortue), soit de façon rapide (comme le lièvre). Cette activité est aussi l'occasion d'initier les enfants à l'écriture musicale par l'utilisation des symboles suivants : _ signifie un son rapide et _____ signifie un son lent. En terminant, les enfants sont invités à jouer *La salade de figures de note* qui aura été « préparée » lors de ce cours. (voir section 4.19 pour la description de cette activité)

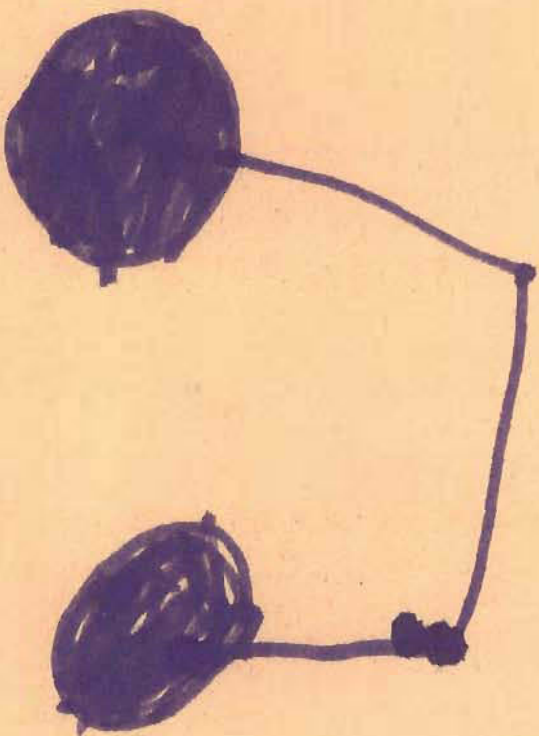
Cours 7 : Le travail de révision et de consolidation des notions déjà acquises (noire, blanche et deux-croches) continue. En s'inspirant du thème choisi pour ce cours, la notion musicale des sons doux et des sons forts est abordée avec les enfants en faisant appel à l'exemple d'un bébé que l'on veut endormir ou

réveiller. Les enfants sont invités à jouer des instruments selon les indications du chef d'orchestre, soit de façon douce (j'endors le bébé), soit de façon forte (je réveille le bébé). L'initiation à l'écriture musicale s'effectue à l'aide des symboles suivants : un petit cercle signifie un son doux et un grand cercle signifie un son fort. Les enfants sont invités à jouer *La salade de figures de note* qui aura été « préparée » lors de ce cours. (voir section 4.19 pour la description de cette activité)

Cours 8 : L'enseignante travaille avec les enfants à réviser et à consolider l'ensemble des notions abordées dans le cadre de l'*Orchestre rythmique*.

Cours 9 : Dans la lignée des cours précédents, l'enseignante poursuit le travail de révision et de consolidation des notions déjà acquises et prépare les enfants psychologiquement au concert de la semaine suivante.

Cours 10 : Ce cours se traduit par une présentation, devant les parents et les amis, de l'ensemble des notions et des habiletés acquises au cours des leçons précédentes.



Sophie

Justification du choix de l'activité

L'Orchestre rythmique est une activité complète sur les plans musical et pédagogique. D'abord, sur le plan de l'initiation musicale, cette activité s'inscrit dans la tradition en ce qui concerne les thèmes de l'exécution, de l'intensité sonore, de la lecture et de l'écriture rythmique. À ce niveau, la préparation est adaptée aux besoins de tous les enfants, aussi bien ceux qui suivront le cours une session seulement que ceux qui souhaiteraient éventuellement poursuivre en interprétation. Cette dernière option nécessite cependant un apprentissage instrumental plus approfondi, par exemple en piano ou en violon. Pour bien comprendre cette dimension du monde musical, il faut savoir qu'elle nécessite l'acquisition systématique des notions théoriques et pratiques de la discipline musicale, certes, mais aussi celles concernant l'instrument choisi. De plus, l'interprétation requiert un temps minimum consacré à la répétition et à la pratique de l'instrument. C'est pourquoi, dans le cadre du présent programme d'éveil musical, il n'est question que d'exécution.

Sur le plan pédagogique, cette activité s'inscrit nettement à l'intérieur du cadre théorique d'intervention didactique élaboré pour les besoins de la présente recherche développement. *L'Orchestre rythmique*, par l'utilisation de petites percussions et par l'apprentissage de formules rythmiques simples, entre dans

la tradition des méthodes issues du domaine de l'éducation musicale.
(Montessori, Orff, Kodály et Jacques-Dalcroze)

Sur le plan du développement global de l'enfant, cette activité (Hendrick, 1993) semble répondre de façon complète aux besoins des tout-petits. L'ensemble des facteurs de développement y sont représentés :

- Sur le plan du bien-être physique et psychologique de l'enfant, les observations sur le terrain ont permis de constater une participation constante de tous les enfants. Le langage non-verbal tels les sourires, les yeux brillants et les comportements enthousiastes par rapport aux consignes demandées permettent de constater une véritable joie de vivre lors de cette activité.
- Sur le plan du développement social, l'orchestre est une expérience enrichissante pour l'enfant et ce, à deux niveaux. L'exécution musicale collective est paradoxalement une expérience à la fois sociale et individuelle. L'apprenti musicien doit, en effet, apprendre à écouter l'ensemble de façon globale, tout en gardant un regard sur son exécution personnelle.
- Sur le plan de la créativité, la période de réchauffement est un moment réservé à l'expérimentation et à l'expression spontanées des enfants. Durant cette période, ils sont libres d'exprimer ce qu'ils veulent à l'aide de leur instrument.

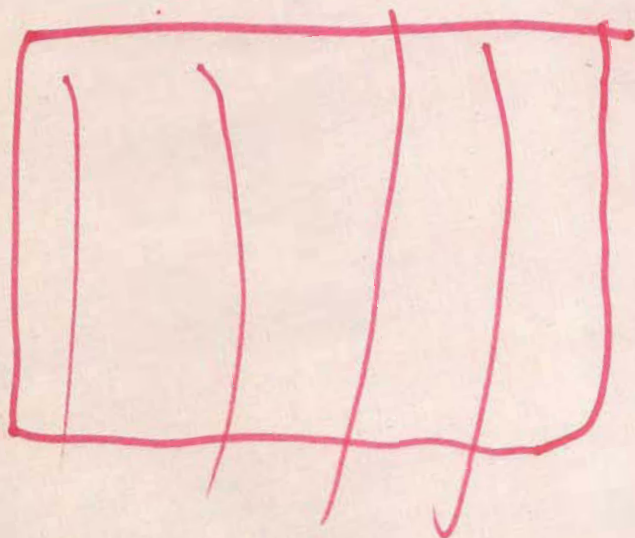
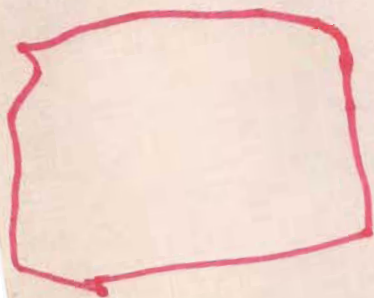
- Sur le plan du développement des habiletés cognitives et langagières, l'utilisation de symboles musicaux et de nuances prépare les enfants à la lecture et à l'écriture. De plus, le travail kinesthésique et verbal sur les valeurs rythmiques permet la mise en place d'éléments relatifs à l'acquisition de notions futures en mathématiques.
- Sur le plan de la justification théorique, cette activité trouve de nombreux appuis du côté des sciences de l'éducation. En offrant des stimulations aux niveaux visuelles, auditives et kinesthésiques, elle satisfait aux critères du principe pédagogique S.I.C (Brochu, 1993). Conformément au modèle de Hendrick (1993) déjà évoqué, l'orchestre permet le développement global de la personne, mais aussi l'ensemble des intelligences potentielles présentées à l'intérieur du modèle de Gardner (1997), soit les intelligences musicale, linguistique, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle.

Évolution dans le temps

Cette activité a connu des modifications importantes quant à la disposition des enfants dans la salle de classe. Lors des premières sessions, l'enseignante indiquait à chacun des enfants, à tour de rôle, l'endroit qui lui était assigné. Les enfants étaient disposés sur deux ou trois rangées horizontales selon leur nombre. Ceux qui jouaient des instruments les plus gros tels la grosse caisse ou

les congas étaient placés debout sur la rangée arrière tandis que ceux qui jouaient des petites percussions occupaient les rangées avant. Cette façon de procéder était laborieuse et demandait beaucoup de temps. C'est pourquoi les enfants manifestaient, avec raison, une certaine impatience dans leur langage non-verbal (soupirs et relâchement dans la posture). Une fois les enfants placés, l'enseignante distribuait un instrument à chacun tout en s'assurant, à l'aide des indications consignées dans son cahier de planification, d'une rotation équitable des instruments pour tous les enfants. Cette façon de faire avait été choisie afin d'assurer une disposition physique semblable à celle d'un véritable orchestre. De plus, les instruments étaient rangés de telle sorte que les enfants ne pouvaient y avoir accès par eux-mêmes. C'est pourquoi l'enseignante en faisait la distribution.

Lors de la période d'expérimentation du programme d'éveil (hiver 2001), l'enseignante associée a, de façon spontanée, disposé les enfants en cercle. Cette configuration est intéressante, car elle assure un meilleur contact visuel et auditif entre les enfants. De plus, l'utilisation d'une nouvelle armoire compartimentée a permis le développement de l'autonomie chez les enfants. Comme ils pouvaient dorénavant manipuler à leur guise les différents instruments, ils étaient invités à choisir leur instrument en début d'activité puis à aller le ranger eux-mêmes lorsque le travail d'orchestre était terminé.



6.11 JE MIME L'INSTRUMENTISTE (Cours 2)

Activité favorisant un jeu de rôle musical

Les enfants sont placés debout en divers endroits de la classe. Ils sont invités à choisir eux-mêmes l'endroit où ils souhaitent vivre l'activité. L'enseignante leur propose de mimer et d'imiter le mouvement corporel d'un instrumentiste donné : « Comment joue un violoniste ? un pianiste ? un trompettiste ? ». Les enfants ont vu des illustrations et entendu le son de ces divers instruments précédemment, lors de l'activité *Qu'entends-tu ?*. L'enseignante demande aux enfants des suggestions quant aux choix des instrumentistes à mimer et à imiter. Lorsqu'un nombre suffisamment important d'instruments ont été nommés et expérimentés de façon kinesthésique par les enfants, l'enseignante explique les consignes du jeu. « Lorsque je nomme un instrument, vous mimez l'instrumentiste en circulant dans la classe. Lorsque je dis le mot *statue*, vous devez vous immobiliser immédiatement. » L'enseignante nomme ensuite un autre instrument et ainsi de suite jusqu'à ce que la banque d'instruments connus ait été épuisée.

Justification du choix de l'activité

Étant donné le nombre restreint d'instruments dont disposait l'enseignante dans la classe de pré-maternelle musicale, cette activité semblait appropriée pour permettre aux enfants de vivre une expérience kinesthésique se rapprochant de

la position physique requise pour jouer des divers instruments choisis. Ce jeu de rôle vise particulièrement le développement psycho-moteur chez l'enfant. (*Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant*, Hendrick, 1993 ; *Intelligence visuo-spatiale*, Gardner, 1997)

Évolution dans le temps

Cette activité a vu le jour à la session d'automne 2000 et n'a pas connu de changements notables depuis.

4.11 AUDITION D'ŒUVRES (Cours 2 à 8)

Activité d'exploration sonore et de discrimination auditive

Les enfants sont invités à prendre un matelas et à choisir un endroit dans la classe où ils souhaitent vivre l'activité. L'enseignante choisit chaque semaine une œuvre tirée du répertoire classique, populaire ou autre et propose aux enfants de prendre un moment pour en écouter un extrait d'environ deux minutes. Les enfants sont invités à prendre la posture qui leur convient et à ouvrir « très grandes leurs oreilles » afin de bien écouter.

Cours 2 : Extrait du disque *Adagio* : J.S. Bach, *Violin Concerto in E Major* (BWV 1042). Interprétation de Takako Nishizaki. (1994) Naxos.

Cours 3 : Extrait du disque *Red, White & Brass* : G. M. Cohan, *American Patrol*. Interprétation des Canadian Brass. (1991) Philips Classics Productions.

Cours 4 : Extrait de *The Best Of Bobby McFerrin : Don't Worry, Be Happy*
Composition et interprétation Bobby McFerrin. (1996) Blue Note.

Cours 5 : Extrait du disque *Adagio* : W.A. Mozart, *Piano Concerto No. 23 in A Major* (K.488) Interprétation de Jeno Jando. (1994) Naxos.

Cours 6 : Extrait du disque *Djelem* (musique tzigane de l'Europe de l'Est) : *Airs roumains* (L'alouette). Interprétation du groupe *Djelem*. (1994) Les disques Port-Royal.

Cours 7 : Extrait du disque *Blue Train : Moment's Notice*.
Composition et interprétation John Coltrane. (1997) Blue Note.

Cours 8 : Extrait du coffret *The Medieval Experience* : Anonyme, *Offertorium : Domine Deus* (Disque 2 de 4). (1978) Archiv Produktion.

Justification du choix de l'activité

Cette activité, qui s'inscrit dans la tradition musicale, a pour but de permettre aux enfants d'entendre des styles musicaux variés et d'élargir ainsi leur culture musicale. De plus, comme toutes les autres activités d'écoute au programme, celle-ci assure le développement de la discrimination auditive chez l'enfant. Tel que mentionné précédemment, la capacité d'écoute est une compétence importante à développer dans le domaine des habiletés de communication. (*Faciliter le développement social de l'enfant*, Hendrick, 1993 ; *Intelligence interpersonnelle* Gardner, 1997) Planifiée en fin de cours, cette activité vise aussi le bien-être des enfants (*Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant*, Hendrick, 1993) en leur procurant un moment de détente et de relaxation.

Évolution dans le temps

À partir de l'automne 2000, lors de l'écoute de pièces musicales, les enfants étaient invités à danser lorsque le rythme s'y prêtait. Par cette nouvelle consigne, l'enseignante souhaitait s'inspirer du principe pédagogique S.I.C (Brochu, 1993) et offrir aux enfants une stimulation sensorielle kinesthésique. La danse sur des musiques variées favorise le développement d'habiletés physiques et créatrices aux niveaux psycho-moteur, visuo-spatial et auditif. (*Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant* : Hendrick, 1993 ; *Intelligences visuo-spatiale et musicale* : Gardner, 1997)

6.12 DESSINS (Cours 2 à 9)

Activité d'initiation à l'écriture musicale

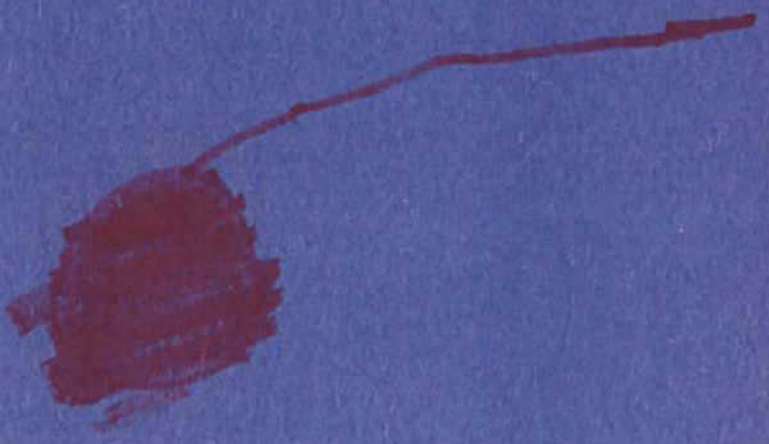
Les enfants sont assis à la table de travail. L'enseignante distribue une feuille blanche (8½ X11) à chacun des enfants et dispose des bacs contenant des crayons feutres de couleurs variées en divers endroits de la table. L'enseignante demande aux enfants d'attendre avant de commencer : « Je vais vous expliquer ce que nous allons dessiner. » Le tableau vert étant mobile, l'enseignante l'approche de la table où travaillent les enfants. Lors de chaque cours, à l'exception de ceux (le 2 et le 3) où les enfants sont invités à dessiner librement sur un thème donné, l'enseignante explique à l'aide d'indications précises et imagées la marche à suivre pour reproduire sur papier les symboles musicaux

étudiés. Lorsque des enfants manifestent de l'inquiétude face à la tâche à accomplir, l'enseignante les encourage à « essayer au moins une fois ». Elle circule parmi eux pour apporter encouragement et soutien si nécessaire. À la suite de l'exercice de pré-écriture musicale, les enfants peuvent laisser libre cours à leur créativité.

Cours 2 : « Je dessine mon son préféré ». À la suite de l'étude des sons corporels et de l'environnement, les enfants sont invités à dessiner leur son préféré. Au cours de cette activité, l'enseignante effectue un retour sur les notions que l'on vient d'apprendre et d'expérimenter.

Cours 3 : « Je dessine mon instrument préféré ». À la suite de l'étude des instruments connus et inconnus, les enfants sont invités à dessiner leur instrument préféré.

Cours 4 : « Je dessine le *Soldat Lanoire*. » À la suite de l'étude de cette figure de note, les enfants sont invités à la dessiner en fin de cours. Afin d'aider les enfants, l'enseignante précise que le *Soldat Lanoire* « est un œuf ou un ballon coloré auquel on ajoute une patte. »



Gabrielle

Cours 5 : « Je dessine *Rose Lablanche*. » À la suite de l'étude de cette figure de note, les enfants sont invités à la dessiner en fin de cours. Afin d'aider les enfants, l'enseignante leur indique que *Rose Lablanche* « est semblable au *Soldat Lanoire*, sauf qu'elle est un œuf ou un ballon non-coloré auquel on ajoute une patte. » Lors de cette activité, plusieurs enfants prennent davantage conscience de la différence entre la noire et la blanche.

Cours 6 : « Je dessine les *Jumelles Deux-Croches*. » À la suite de l'étude de ces figures de note, les enfants sont invités à les dessiner. Afin de guider les enfants dans leur démarche d'écriture, l'enseignante leur propose de dessiner « d'abord deux œufs ou deux ballons colorés, comme pour le *Soldat Lanoire*. Ensuite, j'ajoute une patte à chacune des formes dessinées. Je termine en « attachant » les deux pattes ensemble. » Il s'agit, en fait, de tracer une ligne horizontale reliant les deux traits verticaux.

Cours 7 : « Je dessine la portée géante. » (cf. section 4.14 ; *La portée géante*) À la suite de l'apprentissage de quelques notes sur la portée, notons que « la portée géante » est présentée aux enfants à partir du troisième cours. Ces derniers sont invités à la dessiner sur une feuille. La consigne suggérée consiste à dessiner cinq lignes horizontales. Ce dessin se prête bien à un exercice pré-mathématique : il est beau de voir les enfants compter avec

beaucoup d'application les lignes dessinées afin de respecter la configuration graphique de la portée. (Voir exemple de dessin appendice D)

Cours 8 : « Je dessine une salade de figures de note. » (cf. section 4.19 ; *La salade de figure de note*) Bien que l'activité de *La salade de figures de note* soit vécue par les enfants dès le sixième cours, l'enseignante leur propose de dessiner leur propre « salade » seulement lors du huitième cours. Ayant déjà vu l'enseignante dessiner des « salades » lors des cours précédents, les enfants sont en mesure de bien comprendre la tâche à accomplir. Ainsi, l'enseignante dirige les enfants à l'aide de quelques indications : « Je dessine d'abord mon bol à salade. Je le fais assez grand pour pouvoir y mettre beaucoup de figures de note. Je dessine les figures de note que je veux. J'essaie de faire des *Soldat Lanoire*, des *Rose Lablanche* et des *Jumelles Deux-croches*. »

Cours 9 : Dessin libre couvrant l'ensemble de la matière étudiée au cours de la session. Ce dernier est réalisé uniquement si les enfants ont choisi cette activité lors de ce cours consacré à la préparation du concert. Rappelons que le neuvième cours est planifié par l'enseignante et les enfants au moyen d'une activité de *ballon bavard-brainstorming* en début de cours. (cf. section 4.1 ; *Le ballon bavard* ; Cours 9)

Justification du choix de l'activité

L'observation sur vidéo permet de constater une participation constante de tous les enfants à cette activité. Les sourires et l'enthousiasme sont au rendez-vous lorsqu'il s'agit de la période « du dessin ». Cette activité, vécue en fin de cours, sert de transition en assurant un enchaînement en douceur avec *L'Activité préférée* (cf. section 4.8 ; *L'Activité préférée*). Pendant que les enfants terminent leur dessin, les parents sont invités à entrer dans la classe. Tel que mentionné précédemment, cette période du cours est un moment d'échanges précieux entre les parents, les enfants et l'enseignante.

Le dessin est ici exploité dans une optique de développement des habiletés propres à l'écriture. Il s'agit d'une activité de pré-écriture visant l'apprentissage et l'intégration des symboles musicaux à la base de l'écriture musicale : la portée, la noire, la blanche et les deux-croches. Sur le plan théorique, le choix de cette activité s'inscrit à l'intérieur du développement des habiletés mentales et langagières chez l'enfant. (Hendrick, 1993). De plus, elle trouve appui dans le concept du *cycle de compétence* de Pearce (1982), se situant au niveau de la troisième période, c'est-à-dire celle consacrée au travail *de pratique et de variation*. Ainsi, elle favorise l'intégration des différents symboles musicaux étudiés. Les activités antérieures telles que *la présentation des figures de note* (cf. section 4.13), *la portée géante* (cf. section 4.14) ainsi que *la rythmique*

corporelle (cf. section 4.15) assurent le travail touchant les deux premières périodes, soit celles *du dégrossissage* et *de la compréhension*.

Évolution dans le temps

Cette activité a connu des restructurations importantes au cours des différentes sessions. L'intention de départ étant de favoriser le développement de la créativité, les enfants étaient invités à dessiner librement sur un thème général donné. Par exemple : « Je dessine mon son préféré. ». Cette façon de faire s'est révélée ni fructueuse ni enrichissante, car les notions de « sons préférés », de « bruits préférés » ou d'« instruments préférés » ne représentent aucune image mentale concrète pour l'enfant. L'incompréhension de la tâche à accomplir se manifestait par le commentaire : « Je ne sais pas quoi dessiner. ». Malgré une énumération d'exemples concrets et un rappel des notions expérimentées lors du cours, les enfants dessinaient finalement des arbres, des maisons ou des autos, sans lien apparent avec le monde musical. Il apparut donc nécessaire de trouver de nouvelles stratégies afin d'assurer une approche concrète du *dessin* respectant à la fois le stade de développement de l'enfant et le thème général relatif au cours, soit l'initiation à la musique.

Afin de pallier ces problèmes, l'enseignante, lors de la session suivante, identifia quelques objets musicaux étudiés et expérimentés lors des cours et

susceptibles d'être dessinés par les enfants. À partir de consignes plus précises, elle guidait les enfants dans la réalisation graphique des symboles musicaux choisis. C'est ainsi que l'activité du *dessin*, dont l'intention de départ était de faire appel à la créativité, est devenue peu à peu un exercice de pré-écriture musicale. Au fil de l'expérimentation, les interventions de l'enseignante se sont raffinées à deux niveaux : a) dans la manière d'expliquer les consignes suggérées et b) sur la façon de préparer les enfants à cet exercice en effectuant avec eux une révision et un rappel des notions travaillées et expérimentées antérieurement.

6.13 PRÉSENTATION DES FIGURES DE NOTE (Cours 3, 4 et 5)

Activité de théorie musicale

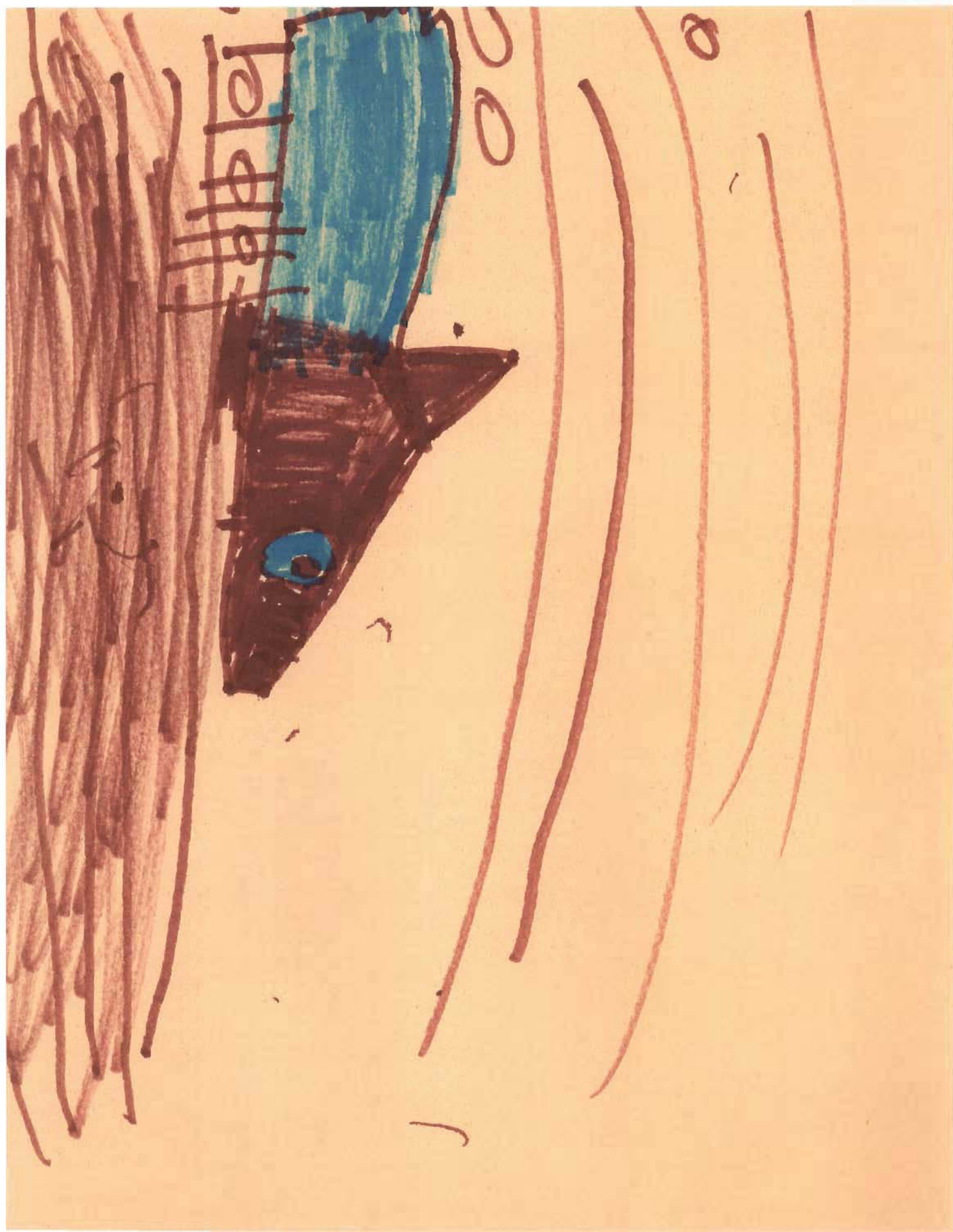
Lors de chacun des cours où cette activité est proposée aux enfants, une figure de note nouvelle est enseignée, soit la noire lors du troisième cours, la blanche lors du quatrième cours et les deux-croches lors du cinquième cours. L'expérimentation et l'apprentissage de ces symboles musicaux sont vécus en deux temps : la présentation de la figure de note et l'expérimentation rythmique de cette dernière par la danse et par l'utilisation de différentes parties du corps.

La figure de note est d'abord présentée aux enfants. Pour vivre cette première étape du processus d'apprentissage, les enfants sont assis en demi-cercle

devant le tableau. L'enseignante fait appel à une histoire afin de susciter l'intérêt et la curiosité des enfants : « J'aimerais vous présenter un bon ami à moi qui est très utile lorsque l'on veut faire de la musique. Je vais le dessiner au tableau. »

Afin de permettre une bonne compréhension de la stratégie d'enseignement choisie, une description détaillée du processus de présentation de la noire est exposée ci-après.

L'enseignante dessine d'abord une forme ovale au tableau et demande aux enfants de jouer à la devinette : « Qu'est-ce que c'est ? » Les enfants suggèrent différentes réponses : « Un ballon, un trou d'eau, un œuf, etc. » L'enseignante accueille ces réponses avec ouverture et neutralité. Elle remercie les enfants en expliquant que le dessin n'est pas encore complet. Elle ajoute une ligne verticale à la forme ovale déjà dessinée et invite les enfants à reprendre le processus de recherche et d'identification de la figure graphique tracée au tableau. Lorsque les enfants ont épuisé leurs suggestions, l'enseignante termine la figure de note en coloriant la forme ovale. « Ça y'est je peux vous le présenter ! C'est mon ami le *Soldat Lanoire* ! » Lors des deux cours suivants, soit le quatrième et le cinquième, le même procédé pédagogique est utilisé afin de présenter la blanche et les deux-croches.



Dans le cas de la blanche, appelée *Rose Lablanche* dans le cadre de ce cours d'éveil musical, il importe de souligner que cette figure de note est formée d'une forme ovale non colorée à laquelle on ajoute une ligne verticale. Lors de cette présentation, forts de leur expérience de la semaine précédente, les enfants aiment à souligner avec fierté « que *Rose Lablanche* est comme le *Soldat Lanoire*, sauf qu'elle est pas coloriée. » Les deux-croches, quant à elles, sont présentées sous le nom des *Jumelles Deux-croches* et sont configurées à partir de deux formes ovales colorées. Une ligne verticale est apposée à chacune de ces formes. La figure de note est complétée par une ligne horizontale reliant les deux lignes verticales précédemment tracées. L'expression « attacher les jumelles ensemble » peut-être utilisée pour faciliter la compréhension de cette configuration graphique musicale. Une fois les figures de note ainsi officiellement présentées aux enfants, l'enseignante peut passer à la seconde étape, qui touche la danse et la répétition de formules rythmiques.

À l'aide d'une histoire créée spécifiquement pour chacune des figures de note étudiées, l'enseignante invite les enfants à « danser » celles-ci. « Le *Soldat Lanoire* doit tous les jours s'entraîner à marcher de façon égale. » La valeur rythmique de la noire étant d'un temps, il s'agit de trouver un tempo et de marcher un pas sur chaque temps. L'enseignante illustre la danse du soldat en marchant comme celui-ci et en scandant le pas à l'aide des mots : « noir', noir',

noir', noir', etc. » « Allez soldats ! Voulez-vous marcher avec moi ? » Les enfants sont invités à former, avec l'enseignante, une armée de *Soldat Lanoire* circulant dans la classe en scandant leur pas d'une même voix : « noir', noir', noir', noir', etc. ». Par la suite, toujours guidés par l'enseignante, les enfants sont encouragés à explorer de nouvelles façons d'exécuter la formule rythmique noire, noire, noire, noire. Pour ce faire, on peut utiliser les notions musicales explorées et travaillées avec les enfants lors du premier cours. (cf. *Le corps musical* ; 4.2 et *Le bric-à-brac* ; 4.4)

« Ce que *Rose Lablanche* aime plus que tout au monde, ce sont les « danses de ligne », le dimanche après-midi, en compagnie de ses amies. Voulez-vous que je vous montre comment danse *Rose Lablanche* ? » L'enseignante offre alors aux enfants une démonstration de la danse favorite de *Rose*. La valeur rythmique de la blanche étant de deux temps, le mouvement corporel choisi consiste en un pas chassé. Il s'agit de faire un pas de côté sur la syllabe « blan » et de ramener les pieds ensemble sur la syllabe « che ». L'enseignante exécute ainsi quelques pas chassés devant les enfants en scandant les mouvements vocalement à l'aide des syllabes « blan-che ». « Voulez-vous faire avec moi la danse de *Rose* ? » Les enfants sont alors conviés à faire une « danse de ligne ». Pour faire cet exercice, ils sont disposés sur une même ligne à bonne distance les uns des autres. L'enseignante, placée devant eux, sert de

miroir et de guide dans l'exécution de la « danse rythmique » de *Rose Lablanche*. Comme dans le cas de la noire, les enfants sont ensuite invités à explorer différentes manières d'exercer et de répéter la formule rythmique blanche, blan-che, blan-che, blan-che.

« Les *Jumelles Deux-croches*, elles sont "tannantes"! » C'est sur ces mots, avec un ton humoristique d'exaspération, que sont présentées les deux-croches aux enfants. La valeur rythmique d'une croche étant d'un demi temps, son exécution sera deux fois plus rapide que celle d'une noire. Cette figure de note offre ainsi l'occasion aux enfants de faire des mouvements plus vifs et rapides qui contrastent avec les valeurs plus longues de la noire et de la blanche. L'enseignante explique donc aux enfants que les *Jumelles* courent sans arrêt, dans tous les coins et dans tous les sens. « Elles sont comme de petites toupies ! Voulez-vous que je vous montre comment elles dansent ? » L'enseignante offre une démonstration de la « danse des *Jumelles* » : il s'agit de pas chassés très rapides sur lesquels sont scandés les mots « deux-croch' », « deux-croch' », « deux-croch' », etc. Il importe de s'assurer que les mots « deux-croches » soient exécutés de façon égale et que leur valeur rythmique soit nettement plus courte que celle de la noire. Les enfants devront sentir que les deux-croches dansent deux fois plus rapidement que le *Soldat Lanoire*. Afin d'assurer la sécurité des enfants, il faut leur mentionner que les *Jumelles Deux-*

Croches « courent de côté ». Ainsi, les enfants devront se concentrer sur le mouvement à accomplir et ne pourront faire des mouvements trop vifs au risque de tomber ou de heurter un objet. De plus, l'enseignante leur demande d'ouvrir grands les yeux durant la danse et de faire attention aux autres *Jumelles Deux-croches* qui joueront à côté d'eux. La consigne est d'arrêter de danser lorsque le mot « Statue ! » est entendu. Lorsque les enfants sont prêts, guidés par l'enseignante, ils sont invités à faire la « danse des *Jumelles* » par tranches de quelques secondes. Comme dans le cas des figures de note précédentes, l'exploration des différentes possibilités sonores dans l'exécution de la formule rythmique deux-croches, deux-croches, deux-croches, deux-croches est réalisée avec les enfants.

Justification du choix de l'activité

L'enseignement et l'apprentissage des figures de note et de leur valeur rythmique relève du domaine de la tradition pédagogique en musique et de l'étude de la théorie musicale. Cette matière concerne l'acquisition et l'intégration des notions nécessaires à la compréhension et à l'utilisation du langage propre à la musique. Pour que les enfants de trois à cinq ans s'initient aux rudiments de ce langage, la difficulté est d'adapter à leur stade de développement les stratégies pédagogiques efficaces.

Concernant l'apprentissage des figures de note et de leur valeur rythmique, lors de la première session, la chercheuse a sélectionné, dans le recueil *Tableaux de théorie musicale et devoirs adaptés* (Lesage, 1964), les notions sur ce thème susceptibles d'être enseignées aux enfants. Ainsi furent choisies les trois figures de note de base : la noire, valant un temps, la blanche, valant deux temps, et les deux-croches, valant un temps (une seule croche vaut un demi temps).

Une fois les notions désignées, il fallait trouver des stratégies d'enseignement efficaces à leur apprentissage par des enfants de trois à cinq ans. Pour y arriver, la chercheuse fit d'abord appel à son expérience antérieure d'apprenante musicienne. Dans la tradition pédagogique musicale, l'apprentissage des figures de note et de leur valeur rythmique est amorcé par un enseignement magistral de type déclaratif. Les notions théoriques y sont d'abord exposées et expliquées à l'élève. Par la suite, ces notions sont approfondies et intégrées dans la pratique du solfège, dans l'apprentissage de pièces musicales à l'instrument ainsi que dans la réalisation d'exercices d'écriture musicale. C'est ainsi que l'apprenti musicien, dans la répétition régulière d'exercices pratiques et théoriques, s'approprie ce nouveau langage.

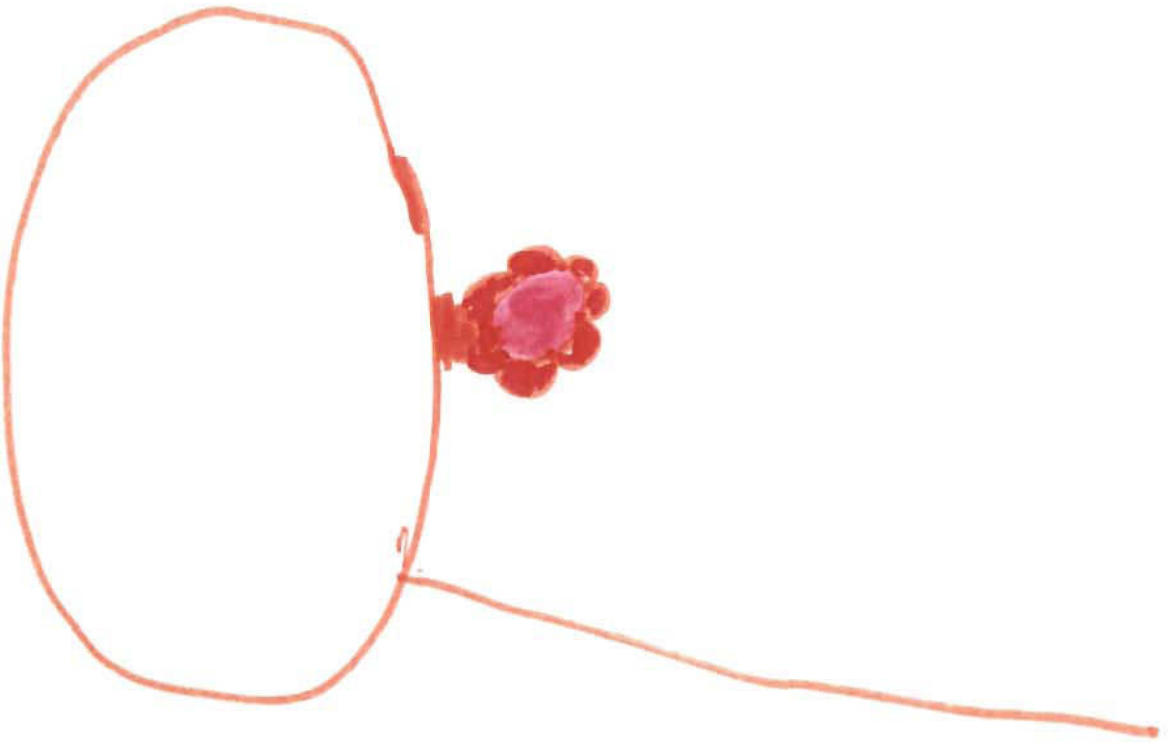
Bien qu'éprouvée dans la tradition pédagogique, cette façon de faire ne convenait pas à des enfants de trois à cinq ans. Il fallait trouver une approche

différente, à la fois simple, vivante et amusante. C'est ainsi que la chercheuse imagina que chaque figure de note à enseigner était un personnage distinct aussi bien par le caractère que par le comportement. Ce procédé a donné naissance au *Soldat Lanoire*, à la démarche martiale, à *Rose Lablanche*, adepte des « danses en ligne » du dimanche, ainsi qu'aux vives et coquines *Jumelles Deux-Croches*. Les « danses » associées à chacune des figures de note ont été créées dans le but de faciliter aux jeunes enfants l'exécution des différents rythmes. Cette stratégie pédagogique assure un passage tout en douceur entre l'utilisation d'un instrument que l'enfant connaît déjà, c'est-à-dire son corps, et ceux qu'il ne connaît pas encore, mais qu'il découvrira plus tard.

La présentation des figures de note est une activité qui vise à favoriser le développement des habiletés mentales et langagières de l'enfant. (*Développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant* ; Hendrick, 1993)

De plus, les figures de note étant fréquemment utilisées et expérimentées tout au long de la session, cette activité s'inscrit à l'intérieur d'une routine hebdomadaire qui favorise le bien-être des enfants en cours de formation. (*Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant*; Hendrick, 1993).

Saura



Évolution dans le temps

Le développement de cette activité fait suite à une prise de conscience importante de la difficulté d'enseigner des notions plus théoriques à de très jeunes enfants. Afin de mieux comprendre cette activité et en mesurer les difficultés d'adaptation à des tout-petits, la chercheuse entreprit d'intégrer à l'enseignement de la musique les principes pédagogiques reconnues dans le domaine des sciences de l'éducation. Au terme de cette recherche, les grands principes des cinq théories pédagogiques suivantes ont été retenus à titre d'éléments intégrateurs : *Les étapes du processus d'équilibration* (Brochu, 1999 ; adaptation de Piaget, 1975 et Noëlting, 1982), *La théorie des intelligences multiples* (Gardner, 1997), *Le principe pédagogique S.I.C.* (Brochu, 1993), *Le processus de traitement de l'information* (Caston, 1996) ainsi que *Le cycle de compétence* (Pearce, 1982). Ainsi, ces grands principes devinrent autant de points d'ancrage et de référence théorique dans l'amélioration des autres activités inscrites au programme. Les résultats obtenus dans le cadre de ces travaux d'intégration ont été exposés au chapitre 2 à l'aide des figures 1 à 5.

Autre fait à souligner dans l'histoire évolutive de cette activité, un élément graphique décoratif a été ajouté au symbole musical déjà existant. Pour les besoins du cours et à la grande joie des enfants, lors de la présentation des figures de note, une casquette est dessinée au *Soldat Lanoire* et une barrette

est ajoutée à *Rose Lablanche*. Il s'agit ensuite d'expliquer aux enfants que ces figures de note portent leurs plus beaux atours uniquement dans le cadre du cours de pré-maternelle musicale. Cependant, lorsqu'elles « travaillent » et qu'on les aperçoit dans une partition musicale, elles ne portent ni casquette ni barrette.

6.13 LA PORTÉE GÉANTE (Cours 3 à 10)

Activité de théorie musicale

Pour cette activité, il est nécessaire de fixer au sol cinq cordes parallèles à distance égale les unes des autres. Dans le même esprit que l'activité *Présentation des figures de note* (section 4.13), lors du troisième cours, la portée est « présentée » aux enfants. Ceux-ci sont assis en demi-cercle devant le tableau. L'enseignante trace une ligne : « Qu'est-ce que c'est ? ». Les enfants suggèrent des éléments puisés dans leurs connaissances antérieures. Par exemple : « Un serpent, une route, une ligne, etc. » Dès que l'inspiration est épuisée, l'enseignante trace une deuxième ligne parallèlement à la première et invite les enfants à exprimer leurs suggestions quant à l'identité de l'objet mystère amorcé au tableau. Le processus de recherche est ainsi poursuivi jusqu'à l'obtention d'une portée complète, c'est-à-dire une figure graphique composée de cinq lignes parallèles tracées à distance égale les unes des autres. Cette activité peut être l'occasion de faire des exercices de comptage

avec les enfants. « Combien j'ai de lignes ? » Les enfants apprécient que l'enseignante compte et recompte avec eux les lignes qui sont tracées au tableau.

Cette étape complétée, l'enseignante peut présenter officiellement la portée aux enfants : « Ce que je viens de dessiner, c'est la portée !. Elle est très solide et costarde car elle « porte » tous les symboles musicaux sur son dos ! » À titre d'exemple, l'enseignante peut dessiner quelques symboles musicaux sur la portée afin de permettre aux enfants de mieux comprendre ce que signifient les mots « porter des symboles musicaux ».

L'étape suivante consiste à initier les enfants à ce symbole musical et à leur permettre de l'expérimenter. L'enseignante demande aux enfants d'observer s'il n'y aurait pas une seconde portée, autre que celle représentée au tableau, quelque part dans la classe. La plupart des enfants identifient rapidement la « portée géante » constituée des cinq lignes parallèles fixées sur le sol. « Aimeriez-vous jouer sur cette portée géante ? » Pour l'explication des consignes, les enfants sont invités à se placer devant la première ligne de la « portée géante ». Lors de ce premier contact, deux jeux sont proposés afin d'explorer et d'expérimenter cette nouvelle notion musicale. Le premier consiste à former un train avec les enfants et à marcher systématiquement sur chacune

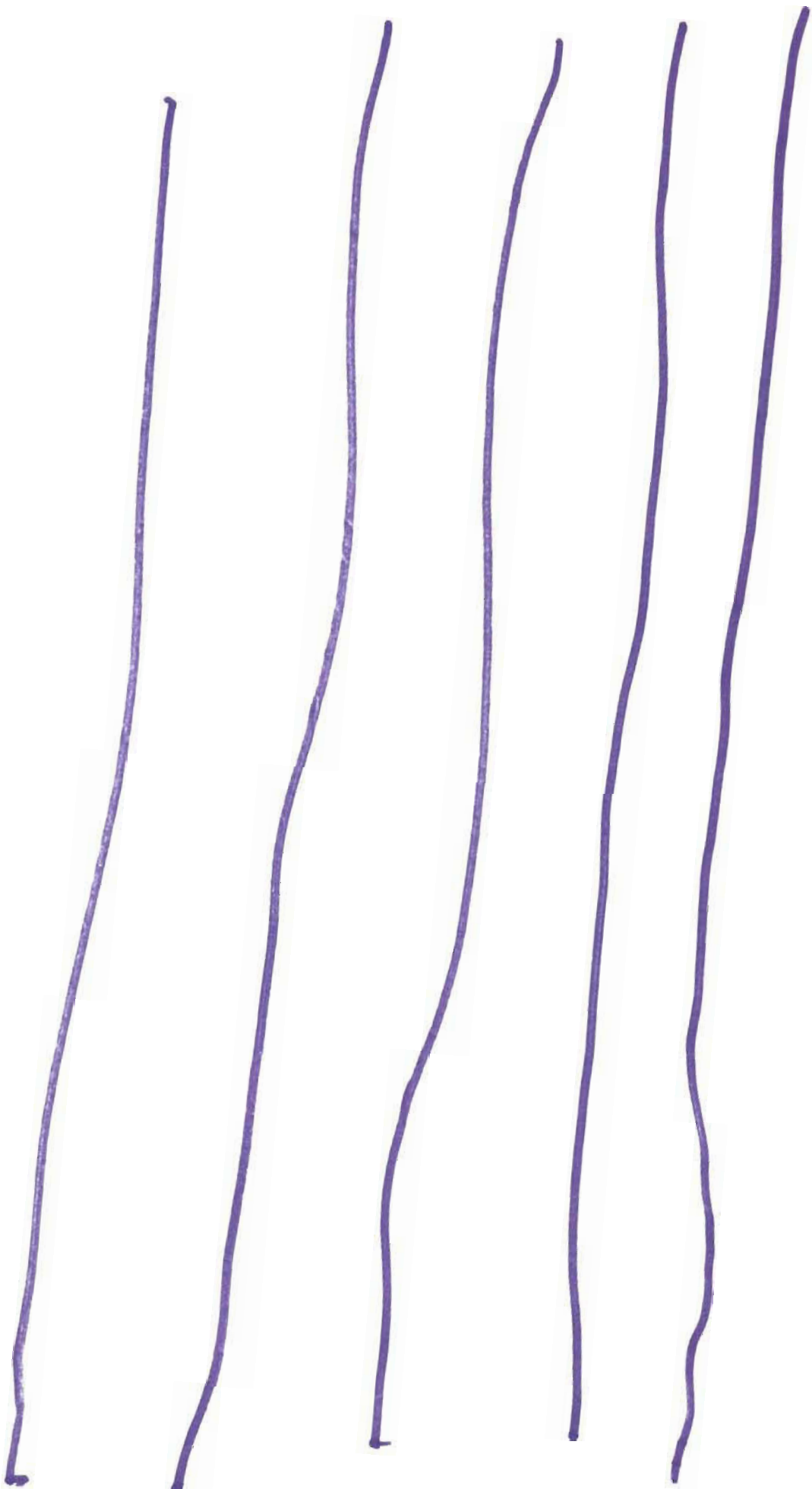
des lignes et entre chacun des espaces formés par ces lignes. Lors du passage entre les lignes, on peut proposer aux enfants de faire « des longueurs de piscine ». En effet, les espaces formés par les lignes de la portée rappellent les corridors d'une piscine. En mimant les mouvements de bras du nageur, les enfants peuvent donc marcher entre ces espaces. Le deuxième jeu consiste à laisser les enfants explorer eux-mêmes l'espace physique que constitue la « portée géante ». Pour ce faire, l'enseignante utilise une percussion : « Lorsque je joue vous pouvez circuler partout sur la portée. Lorsque je cesse de jouer, rapidement vous trouvez un endroit sur la portée où vous souhaitez faire la statue. » Lorsque la notion des lignes et des espaces sur la portée est bien comprise par les enfants, l'enseignante peut ajouter une difficulté supplémentaire en leur demandant de s'immobiliser de façon plus spécifique, soit sur une ligne, soit dans un espace.

Les cours suivants (4 à 10) sont consacrés à l'apprentissage du nom de certaines lignes et de certains espaces sur la portée. Par exemple, le quatrième cours est destiné à l'étude de la première ligne de la portée : « **Moi**, je m'appelle Magali. Hé bien, la première ligne de la portée géante s'appelle mi. » Les jeux proposés sont les mêmes que ceux déjà expérimentés par les enfants lors du premier cours d'exploration. À titre d'exemple, toujours lors du quatrième cours, le « train » est effectué uniquement sur la première ligne de la portée et les

enfants sont invités à scander le rythme vocalement en disant le nom de cette dernière, soit « mi, mi, mi, mi, etc. » La consigne du jeu de la « statue », diffère légèrement : on demande aux enfants de s'immobiliser plus spécifiquement sur la première ligne, soit celle du mi. Outre les deux jeux déjà expérimentés, un troisième s'ajoute, appelé par les enfants *Le saut de la note*. Lors de ce jeu, les enfants sont placés devant la première ligne de la portée. L'enseignante annonce le nom d'une note, c'est-à-dire d'une ligne ou d'un espace sur lequel les enfants devront sauter. Au signal, « 1, 2, 3, go ! », les enfants sautent à pieds joints sur la ligne demandée. Au fil des semaines, le nombre de possibilités augmentant, la difficulté s'accroît pour les enfants selon deux aspects : 1) ils doivent mémoriser un nombre toujours plus grand de notes et 2) ils doivent sauter de plus en plus loin à chaque nouvelle ligne étudiée.

La matière concernant l'étude de la portée se répartit comme suit : le quatrième cours est consacré à première ligne, celle de mi (tel que mentionné précédemment à titre d'exemple), le cinquième cours à la deuxième ligne, celle de sol, le sixième cours à la troisième ligne, celle de si, le septième cours au premier espace, celui du fa, et les huitième et neuvième cours à la consolidation des apprentissages consacrés aux différentes notes expérimentées tout au long de la session.

Gabrielle



Justification du choix de l'activité

De même que l'activité *Présentation des figures de note* (section 4.13), *La portée géante* s'inscrit dans la tradition pédagogique musicale de l'apprentissage de la théorie et de l'acquisition du langage musical. La difficulté d'enseigner des notions théoriques à de très jeunes enfants demeurant entière dans le cas de la portée, la chercheure adopte la même stratégie pédagogique de « présentation » que celle utilisée dans l'enseignement des figures de note. Cette stratégie consiste à faire appel aux éléments connus de l'enfant pour le guider vers ceux qu'il ne connaît pas encore.

La portée géante est une activité inspirée d'un matériel didactique présenté dans le cadre d'un cours universitaire de didactique de la musique. Les jeux développés pour exploiter ce matériel sont inspirés du recueil d'activités de Aristow-Journoud (1976) *Le geste et le rythme* (rondes et jeux dansés). Par cette activité, la chercheure souhaite favoriser l'acquisition de connaissances nouvelles dans les domaines de la lecture et de l'écriture musicales, contribuant ainsi au développement des habiletés mentales et langagières chez l'enfant. (Hendrick 1993 ; *Développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant*). Aussi, les jeux amenant les enfants à se déplacer et à sauter sur les lignes et les espaces de la portée contribuent au développement du tonus musculaire et de la coordination œil-pied. De façon globale, *La portée géante*

favorise donc le développement psycho-moteur de l'enfant (*Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant* ; Hendrick 1993).

Incluse au programme d'éveil musical après l'automne 1999, *La portée géante* a été créée et élaborée en tenant compte des travaux d'intégration théorique déjà réalisés dans l'amélioration de l'activité *Présentation des figures de note* (section 4.13). Dans le processus de création de cette activité, la chercheure s'est appuyée sur les principes pédagogiques issus du domaine des sciences de l'éducation inscrits dans le cadre théorique de la présente recherche développement.

Pour respecter *les étapes du processus d'équilibration* (Brochu, 1999 ; adaptation de Piaget, 1975 et Noëlting, 1982), la notion théorique concernant la portée est présentée aux enfants à l'aide d'une stratégie pédagogique favorisant l'émergence des connaissances antérieures. Ainsi, l'enfant est en mesure de faire les liens nécessaires à la résolution du conflit cognitif et émotif suscité par l'arrivée de cette nouvelle connaissance.

Le *Principe pédagogique S.I.C.* (Brochu 1993) contribue au développement de cette activité par l'invitation à enrichir et à diversifier les stimuli sensoriels offerts aux enfants. Dans le cadre de *La portée géante*, la chercheure s'est assurée de

fournir des stimulations sensorielles à tous les niveaux (auditif, visuel et kinesthésique), contribuant ainsi à la construction d'une image mentale riche chez l'enfant.

Le choix du matériel didactique utilisé tient compte des deux conditions préalables essentielles à l'apprentissage selon *Le processus de traitement de l'information* (Caston, 1996), c'est-à-dire de l'attention et de la motivation des enfants. Toujours en tenant compte de ce processus, les jeux ont ainsi été développés dans une optique de variation et de répétition, assurant une alternance constante entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

Pour le choix des stratégies pédagogiques adoptées dans l'enseignement de cette notion musicale, la chercheuse s'est inspirée des période de compréhension, de pratique et de variation du *Cycle de compétence* (Pearce, 1982). Les jeux soumis aux enfants ne sont pas nécessairement de longue durée, mais ils sont répétés souvent selon la routine hebdomadaire du cours d'éveil musical. C'est pourquoi, la diversité et la variété des jeux élaborés favorisent la formation de nouvelles connexions neurales et de nouvelles coordinations musculaires aident l'enfant à intégrer les connaissances musicales qui lui sont enseignées. À l'instar du principe de Caston (1996), la

période de pratique et de variation de Pearce (1982) s'inscrit dans la tradition pédagogique musicale quant à la nécessaire répétition des notions étudiées pour qu'elles soient intégrées. Par conséquent, pour rendre cette stratégie d'apprentissage agréable aux jeunes apprentis musiciens, la chercheuse a opté pour une série de courts jeux variés.

Évolution dans le temps

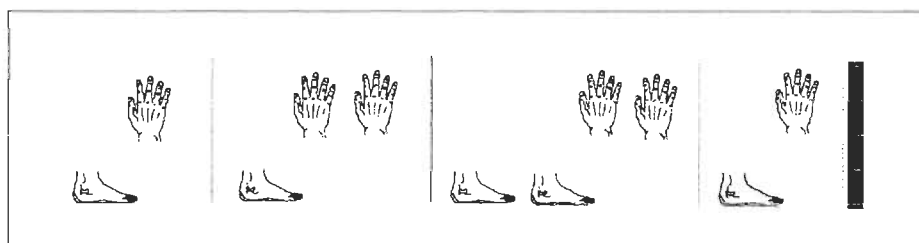
Il n'y a pas d'éléments particuliers à souligner concernant l'évolution de cette activité, puisque son histoire didactique est plutôt récente. Elle est l'une des dernières activités inscrites au programme d'éveil musical pour les enfants de trois à cinq ans.

6.15 RYTHMIQUE CORPORELLE (Cours 4 et 5)

Activité d'initiation à la lecture musicale

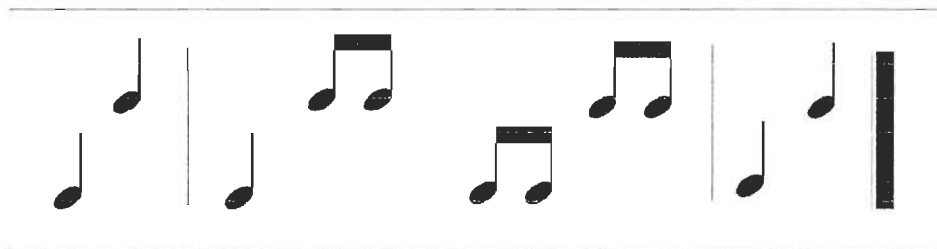
Cette activité est une introduction et une initiation à la lecture de formules rythmiques. Avant d'exposer le déroulement de l'activité, certaines informations concernant les notions théoriques doivent être expliquées. Cet exercice est proposé aux enfants comme une danse rythmique. Voici la représentation graphique de cette formule telle que présentée aux enfants :

Figure 8
Formule rythmique corporelle



Sur le plan musical, ces symboles représentent la formule rythmique suivante :

Figure 9
Transposition sur le plan musical de la formule de rythmique corporelle



Avant la présentation de cette rythmique corporelle aux enfants, il est suggéré à l'enseignante de l'expérimenter et de la répéter elle-même auparavant. Dans un premier temps, il s'agit de pratiquer la formule dans sa version musicale en disant à haute voix et en frappant dans ses mains le rythme ici proposé : « noir', noir', deux-croch', deux-croch', deux-croch', noir', noir'. ». L'utilisation du tic-tac d'une horloge ou mieux, d'un métronome, est conseillée pour la réalisation de cette première étape.

Sur le plan théorique, il s'agit de se rappeler que la noire vaut un temps et que la croche en vaut un demi. Chaque tic entendu, équivaut donc à une noire ou à deux-croches. Pour bien sentir la valeur rythmique des deux-croches, un exercice de répétition de cette figure de note peut-être effectué au préalable : dire à haute voix et en frappant dans ses mains, à l'aide de l'horloge ou du métronome, « deux-croch', deux-croch', deux-croch', etc. » en s'assurant qu'à chaque tic entendu, deux coup égaux sont frappés dans les mains.

Lorsque la formule rythmique est bien maîtrisée dans son ensemble, on peut passer à la pratique de la version corporelle de l'exercice telle qu'elle sera proposée aux enfants. Pour ce faire, il s'agit de frapper la figure de note dans sa version musicale avec la partie du corps illustrée dans la formule corporelle représentée à la figure 8. Il faut frapper la formule rythmique debout, soit avec les mains, soit avec le pied droit, selon l'illustration, en s'appuyant vocalement sur les mots : « pied, mains, pied, mains-mains, pied-pied, mains-mains, pied, main. »

L'enseignement de cette formule corporelle se répartit sur deux cours. Lors du quatrième cours, les deux premières mesures (sections divisées par une barre verticale) sont présentées, tandis que le cinquième cours est consacré à la

consolidation des deux premières mesures et à l'apprentissage des deux dernières.

Sur le plan pédagogique, la démarche suggérée consiste à faire asseoir les enfants en demi-cercle devant le tableau. L'enseignante dessine les mesures qu'elle souhaite enseigner lors de ce cours. Elle demande aux enfants d'identifier les dessins tracés au tableau. Elle répète avec eux à quelques reprises, à haute voix, en montrant du doigt les éléments de la formule rythmique : « pied, mains, pied, mains-mains » dans le cas, par exemple, des deux premières mesures.

Par la suite, elle demande aux enfants de se lever. Avant l'exécution de la formule corporelle dans sa forme complète, un exercice préparatoire est d'abord effectué par les enfants : « Êtes-vous capables de frapper dans vos mains ? » Les enfants s'exécutent et frappent à quelques reprises dans leurs mains. L'enseignante poursuit en leur demandant : « Êtes-vous capables de frapper une seule fois dans vos mains et d'arrêter ? À mon signal, 1, 2, 3 go ! Mains ! » Les enfants frappent une seule fois dans leurs mains et s'immobilisent par la suite. Le même exercice est réalisé avec le pied droit.

L'activité préparatoire terminée, les enfants sont prêts à exécuter la formule corporelle dans sa version complète, soit frapper avec la partie du corps indiquée au tableau en disant en rythme et à haute voix : « pied, mains, pied, mains-mains », par exemple, lors de l'exécution des deux premières mesures.

Justification du choix de l'activité

Cette activité s'inscrit à l'intérieur d'une initiation à la lecture et à l'écriture du langage musical. Inspirée du recueil d'activités de Jos Wuytack (1970) *Musica Viva* (Volume 1 ; Sonnez...Battez), cette dernière a été ajoutée au programme afin de préparer les enfants à la lecture et à l'exécution de formules rythmiques. Ces pratiques font partie intégrante du solfège, matière faisant l'objet d'un enseignement systématique dans la tradition pédagogique musicale. De plus, *La rythmique corporelle* fait suite à *La présentation des figures de note* (cf. section 4.13) et se veut un prolongement de celle-ci. Ce choix didactique a pour but de surmonter les problèmes rencontrés relativement à la répétition des notions enseignées en musique. Après plusieurs répétitions d'un même exercice, les enfants manifestent par leur langage non-verbal (soupirs, relâchement du tonus musculaire, etc.) une certaine lassitude devant la tâche à accomplir. Par la variation des activités sur un même thème, la chercheure cherche à consolider et à intégrer les apprentissages proposés à l'intérieur du programme d'éveil musical.

Dare



Bien que la danse rythmique proposée dans le cadre de cette activité soit davantage un exercice d'imitation, elle permet de mettre en place de façon inconsciente chez l'enfant la dimension spatio-temporelle des valeurs rythmiques utilisées à l'intérieur du langage musical. La compréhension et l'exécution de celles-ci iront en se raffinant au fil des ans.

Sur le plan du développement global, *La rythmique corporelle* favorise le développement psycho-moteur chez l'enfant et offre un apport au niveau du développement des habiletés mentales et langagières (Hendrick, 1993 ; *Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant et développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant*). De plus, ce choix didactique s'appuie sur la *Théorie des intelligences multiples* de Gardner (1997) en stimulant plus particulièrement les intelligences linguistique, musicale, logico-mathématique et kinesthésique.

Évolution dans le temps

Cette activité a été intégrée au programme d'éveil musical à l'automne 1998 à la suite de la présentation des recueils de Jos Wuytack dans le cadre d'un cours universitaire de didactique de la musique. Dans la lignée des travaux d'intégration théorique de principes pédagogiques reconnus dans le domaine des sciences de l'éducation réalisés à l'automne 1999, des changements ont

été apportés à l'activité. Inspirée du *Principe pédagogique S.I.C.*, la chercheure a choisi d'ajouter une stimulation sensorielle visuelle par la représentation graphique de la formule de rythmique corporelle telle qu'illustrée à la figure 8. De cette façon, la rythmique corporelle telle que proposée dans le cadre du programme d'éveil musical se distingue de l'approche suggérée par Wuytack (1970), ce dernier favorisant une démarche d'imitation et de mémorisation auditives sans support visuel adapté pour les enfants.

Les principes pédagogiques du *Processus de traitement de l'information* (Caston, 1996) et du *Cycle des compétences* (Pearce, 1982) ont, eux aussi, contribué à faciliter les choix pédagogiques de la chercheure en ce qui a trait d'une part à la répétition et à la variation des exercices proposés aux enfants et d'autre part à la consolidation et à l'intégration des notions enseignées dans le cadre de l'activité.

6.16 HISTOIRE BRUITÉE (Cours 4 et 5)

Activité d'exploration sonore

Afin de pouvoir vivre cette activité avec les enfants, l'enseignante doit sélectionner, parmi les nombreuses œuvres disponibles dans le domaine de la littérature enfantine, un ouvrage se prêtant tout particulièrement au bruitage. Ainsi, pour la session d'expérimentation de l'hiver 2001, l'œuvre choisie s'intitule

Simon et la musique de l'auteur Gilles Tibo. L'œuvre ici retenue touche au thème de la musique, mais, bien entendu, il n'est pas nécessaire qu'une histoire traite de ce thème pour être bruitée.

Une fois l'œuvre choisie, il s'agit d'identifier les moments de l'histoire où les enfants seront invités à intervenir sur le plan sonore. Par exemple, dans le cas du livre *Simon et la musique*, lors du passage « (...)j'accompagne les oiseaux qui sifflent et les moutons qui bêlent », les enfants reproduisent vocalement le son du mouton « bêê, bêê, bêê, etc. ». Autre exemple, « je joue la complainte du vent dans les arbres » devient une incitation à reproduire une « chorale de vents » et laisse place à la créativité des enfants dans la reproduction vocale du bruit du vent. Il s'agit d'y aller selon l'inspiration sonore évoquée par l'histoire. De plus, l'imagination des enfants peut-être mise à contribution pour trouver les passages à bruite. Les petits ont toujours d'excellentes suggestions à offrir.

Deux cours ont été consacrés à la présentation et au bruitage de cette histoire. Cependant, la démarche peut se développer et se prolonger pour devenir une véritable création théâtrale inspirée du conte musical. Il s'agit d'ajouter des éléments scénographiques (costume, décor, etc.) et d'annoncer les interventions musicales à l'aide des voix et des petites percussions. Cette démarche peut ainsi aboutir à la présentation d'un excellent spectacle de fin

d'année. L'ouvrage de Marcel Ley, *La mise en scène du conte musical*, offre à cet égard d'excellentes pistes d'exploration avec les enfants.

Justification du choix de l'activité

L'histoire bruitée trouve ses origines dans la traditionnelle *heure du conte* consacrée à la lecture d'une histoire aux enfants. Ce moment consacré à l'initiation littéraire fait partie intégrante de la planification des éducateurs œuvrant au préscolaire. Toutefois, *L'histoire bruitée* proposée à l'intérieur de ce programme se distingue par une dimension sonore originale assurée par les enfants au cours de la narration de l'histoire par l'enseignante.

Cette activité a pour but de développer le goût de la lecture chez les enfants. Ce choix didactique s'inscrit à l'intérieur du développement des habiletés langagières (Hendrick, 1993 ; *Développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant*) et des intelligences linguistique et musicale (Gardner, 1997) chez les enfants. De plus, en faisant appel à leur inspiration dans le choix des interventions sonores à exécuter, la chercheure contribue au développement de leur créativité. (Hendrick, 1993 ; *Encourager la créativité*) Enfin, l'observation a permis de constater qu'une participation active des enfants sur le plan sonore lors de la narration accroît leur attention, leur intérêt et leur participation.

Évolution dans le temps

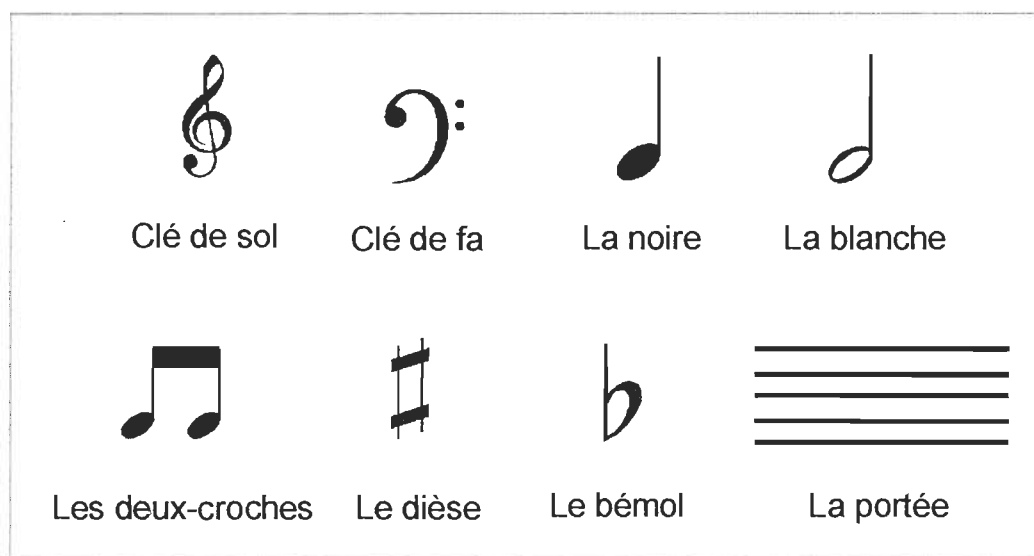
Le seul changement à souligner concerne l'organisation de l'environnement. Les conseils d'une spécialiste de la littérature enfantine ont été utiles pour assurer à tous les enfants une bonne vision des illustrations et pour éviter les réactions verbales du type « Je vois rien ! » : l'enseignante a ainsi décidé de s'asseoir sur une chaise et de faire asseoir les enfants en éventail devant elle. L'expérience a permis de constater que la répétition préalable des lectures par l'enseignante favorise chez les enfants un dégagement par rapport au livre, une lecture beaucoup plus vivante et un meilleur contact visuel avec les enfants tout au long de la narration.

6.17 LA CHASSE AUX TRÉSORS (Cours 5)

Activité de théorie musicale

Avant l'arrivée des enfants en classe, l'enseignante cache, en divers endroits relativement visibles pour eux, des cartons jaunes et des cartons bleus sur lesquels sont dessinés des symboles musicaux fréquemment utilisés pour l'écriture musicale : la clé de sol, la clé de fa, la noire, la blanche, le dièse, le bémol et la portée. Chacun de ces symboles est illustré deux fois, c'est-à-dire une fois sur un carton bleu et une fois sur un carton jaune.

Figure 10
Symboles musicaux utilisés pour *La chasse aux trésors*



Après la prise de présences et l'accueil, l'enseignante demande aux enfants : « Est-ce que vous savez ce que c'est qu'une chasse aux trésors ? » Alors les yeux brillent et les enfants tentent, tous à la fois, d'exprimer leur propre définition. L'enseignante, manifestant son incapacité à comprendre dans ces conditions, invite chacun, à tour de rôle, à s'exprimer sur le sujet. Le tour de table complété, la chasse aux trésors est annoncée et les consignes sont données. « Lorsque tu trouves un carton jaune, tu vas le déposer dans le cerceau des jaunes ; lorsque tu trouves un carton bleu, tu vas le déposer dans le cerceau des bleus. » Deux cerceaux sont déposés par terre, au centre de la classe, l'un destiné à recevoir les cartons jaunes (un carton spécimen est fixé en son centre), l'autre destiné à recevoir les cartons bleus (un carton spécimen est

fixé en son centre). Au signal de l'enseignante, les enfants partent à la chasse aux cartons jaunes et bleus cachés dans la classe. Lorsque tous les cartons ont été découverts, l'enseignante convie les enfants à se réunir autour du cerceau où sont amassés les cartons jaunes. Un à un, les symboles musicaux sont présentés aux enfants selon leurs caractéristiques particulières :

- la noire, la blanche, les deux-croches et la portée sont rapprochées de notions déjà étudiées et expérimentées lors des cours précédents (généralement, les enfants identifient assez facilement ces symboles) ;
- pour la clé de sol, on évoque un coup d'épée fendant l'air en traçant plusieurs arabesques ;
- la clé de fa est associée à une grosse oreille qui porte un sac à dos ;
- le bémol est présenté comme portant une grosse « bedaine » ;
- le dièse ressemble à une grille de *tic-tac-toe*.

Ce ne sont là que des suggestions. Il s'agit, pour l'enseignante, de faire référence à des objets connus des enfants. Par la suite, une réunion similaire est tenue autour du cerceau regroupant les cartons bleus. Cette deuxième présentation est plus brève et sert uniquement de rappel afin de réviser les notions nouvelles auxquelles les enfants viennent d'être initiés. Ceux-ci tentent alors une identification en se faisant aider et guider au besoin par l'enseignante.

Justification du choix de l'activité

Cette activité se situe dans la lignée de *La présentation des figures de note* (section 4.13) et de *La portée géante* (4.14). Inspirée des histoires de pirates et de jeux similaires déjà expérimentés par les enfants à la maison ou ailleurs, *La chasse aux trésors* est avant tout une stratégie pédagogique d'enseignement visant l'apprentissage de divers symboles musicaux appartenant au domaine de la théorie musicale. Ici, elle a pour but d'initier les enfants à la lecture et à l'écriture du langage musical.

Le choix didactique concernant l'organisation d'une chasse aux trésors s'appuie notamment sur *Le processus de traitement de l'information* (Caston, 1996) selon lequel l'attention et la motivation sont présentées comme deux conditions préalables essentielles à l'apprentissage. L'observation sur vidéo a permis de constater, chez les enfants, un intérêt marqué pour l'activité proposée. Lors de la présentation des symboles musicaux, l'intérêt se manifeste de façon évidente : ils veulent connaître et nommer les différents symboles illustrés.

Par la recherche d'objets dans l'espace, *La chasse aux trésors* contribue au développement de l'intelligence visuo-spatiale (Gardner, 1997) chez l'enfant. Aussi, l'apprentissage du nom ainsi que de la configuration graphique des différents symboles favorisent le développement des habiletés mentales et

langagières (Hendrick, 1993 ; *Développer les habiletés langagières et le potentiel intellectuel de l'enfant*) ainsi que de l'intelligence linguistique (Gardner, 1997).

Évolution dans le temps

Au fil des sessions, la chercheure a pu cerner graduellement la dimension sociale de cette activité. Lors des premières expérimentations, les enfants gardaient dans leurs mains les cartons qu'ils avaient trouvés. Au terme de la chasse, l'enseignante les invitait à partager le butin ainsi constitué. Or, ce n'était pas toujours de gaieté de cœur et sans grincements de dents, que les enfants acceptaient de mettre en commun les éléments qu'ils avaient eux-mêmes cherchés et trouvés dans la classe. Ces réticences étaient renforcées par l'aspect compétitif de l'activité : « J'en ai trouvé cinq ! J'en ai trouvé seulement un. J'en ai pas trouvé. » La stratégie des cerceaux a été développée précisément pour s'assurer que la chasse aux trésors soit une activité véritablement collective. Ainsi, l'activité est un apport substantiel au développement social de l'enfant (Hendrick, 1993 ; *Nourrir et maintenir la santé émotionnelle de l'enfant et faciliter le développement social de l'enfant*) de même qu'au développement de ses intelligences interpersonnelle et intrapersonnelle. (Gardner, 1997)

6.18 DIS-MOI QUI ES-TU ? (Cours 6 et 7)

Description de l'activité

Ce jeu, proposé aux enfants lors du sixième et du septième cours, fait suite à *La chasse aux trésors* (section 4.17). Le matériel didactique utilisé se compose des cartons jaunes et des cartons bleus qui ont servi lors de l'activité précédente. Les enfants sont invités à s'asseoir en cercle. L'enseignante distribue les cartons en en déposant un par terre, face cachée, devant chaque enfant. Les consignes sont alors expliquées : « Nous allons jouer à la devinette. À mon signal, vous allez placer votre carton sur votre front, sans le regarder, et vous allez le montrer à tous les autres. Moi, je vais vous donner des indices pour vous aider à deviner le symbole qui est dessiné sur votre carton. 1, 2, 3 go ! » Les enfants placent le carton, de façon à ce que la face illustrée soit visible pour leurs camarades de classe. Les enfants rient et sourient. À tour de rôle, l'enseignante donne un ou deux indices à chacun des enfants afin de leur permettre d'identifier le symbole musical illustré sur leur carton. Voici quelques exemples d'indices qui peuvent être utilisés :

- pour la noire, la blanche et les deux-croches, mimer la danse correspondant à la figure de note illustrée ;
- pour la portée, rappeler que celle-ci est constituée de cinq lignes, comme les cinq doigts de la main ;
- pour le bémol, faire remarquer qu'il « a une grosse bedaine » ;

- pour le dièse, mentionner qu'il ressemble à la grille du jeu de *tic-tac-toe* ;
- pour la clé de sol, mimer le coup d'épée en fendant l'air en dessinant des arabesques ;
- pour la clé de fa, évoquer la grosse oreille qui porte un sac à dos.

L'enfant peut regarder son carton seulement quand il a donné une réponse en s'aidant de l'indice. S'il éprouve de la difficulté à deviner le symbole musical représenté, on peut faire un appel à tous afin de l'aider.

Justification du choix de l'activité

Le jeu s'inspire du poker indien, *Dis-moi qui es-tu ?*. Tout comme *La chasse aux trésors* (section 4.17), il est une initiation à la lecture et à l'écriture du langage musical. Cependant, cette activité se distingue de la précédente en ce qu'elle vise la consolidation et l'intégration des apprentissages.

Sur le plan théorique, ce choix didactique s'inscrit à l'intérieur du *Processus de traitement de l'information* (Caston, 1996) et *Le cycle des compétences* (Pearce, 1982). Le *Processus de traitement de l'information* est évoqué pour la nécessité d'assurer un va-et-vient entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Il importe, en effet, d'intégrer les notions enseignées. Le *Cycle des compétences* (Pearce, 1982), par ailleurs, renforce la ligne directrice établie

quant à l'importance d'organiser et de planifier des activités permettant de garantir une période de pratique et de variations. *Dis-moi qui es-tu ?* est donc essentiellement une stratégie pédagogique visant la répétition et la pratique de notions musicales sans que cela n'apparaisse trop monotone aux très jeunes enfants de la pré-maternelle musicale.

Évolution dans le temps

Il n'y a pas d'éléments importants à signaler concernant l'évolution didactique de cette activité. Elle a été intégrée au programme d'éveil musical à la session d'hiver 2000.

6.19 LA SALADE DE FIGURES DE NOTE (Cours 6 à 10)

Activité d'initiation à la lecture musicale

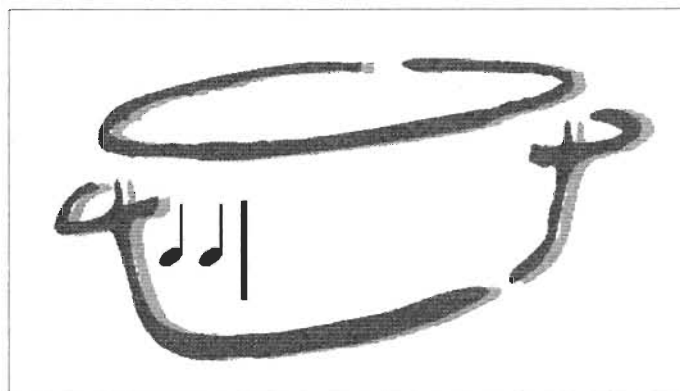
Les enfants sont assis en demi-cercle devant le tableau. L'enseignante dessine un gros bol et demande aux enfants de deviner de quoi il s'agit. Une fois le bol identifié, elle propose aux enfants de faire une salade. « Qu'est-ce que l'on peut mettre dans une salade ? » Les réponses surgissent de partout : « Des carottes, des tomates, des pommes, du céleri, etc. » L'enseignante dessine alors quelques éléments suggérés par les enfants. Elle prend un moment pour apprécier le travail accompli puis, se tournant vers les enfants en riant, elle leur dit : « Je vous ai joué un tour ! Nous ne ferons pas une salade comme les autres

aujourd'hui ; nous allons faire une salade de figures de note ! » L'enseignante efface alors les fruits et les légumes précédemment dessinés pour retrouver son bol à nouveau vide. « Qu'est-ce qu'on peut mettre dans une salade de figures de note ? » Une révision est alors amorcée avec les enfants : « Quelles figures de note avons-nous appris ensemble ? Le *Soldat Lanoire*, *Rose Lablanche* et les *Jumelles Deux-croches*. » Ces figures de note sont dessinées dans le coin du tableau afin de servir d'aide-mémoire aux enfants. Pour la prochaine partie de l'activité, l'enseignante fait appel encore une fois aux suggestions du groupe. Certaines notions musicales théoriques doivent être expliquées afin que chacun comprenne bien la tâche à accomplir.

La salade de figures de note est, en fait, une formule rythmique construite par l'enseignante à partir des suggestions des enfants. Ces derniers sont invités à choisir la figure de note qui sera dessinée. L'enseignante, cependant, devra s'assurer de bien respecter le nombre de temps par mesure. Il faut savoir, pour les besoins de cette activité, que les formules rythmiques peuvent comporter deux temps, trois temps ou quatre temps par mesure. Il est recommandé par Wuytack (1970) de commencer par l'étude des formules rythmiques ayant deux temps et quatre temps par mesure. Pour bien illustrer les étapes entrant dans la composition d'une salade de figures de note, une simulation est présentée ci-après.

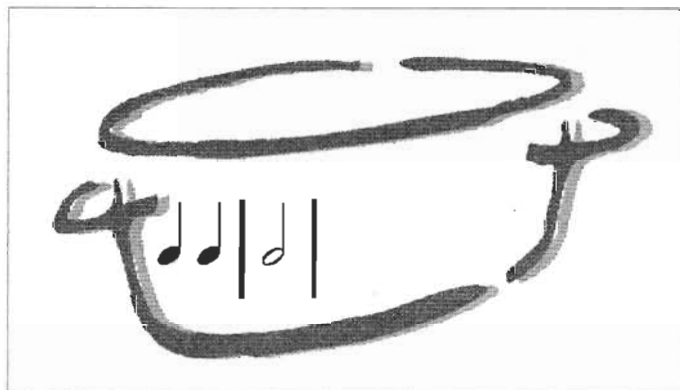
Avant de passer au déroulement de l'activité, il importe de faire un rappel : lors des explications théoriques concernant la *Présentation des figures de note* (4.13) et la *Rythmique corporelle* (4.15), la valeur rythmique des figures de note fut exposée comme suit : la noire vaut un temps, la blanche vaut deux temps et les deux-croches valent un temps (une seule croche valant un demi-temps). Une fois ces renseignements théoriques donnés, on peut commencer l'activité. L'enseignante demande alors aux enfants de suggérer un élément à disposer dans la salade de figures de note : « Le Soldat Lanoire ». Dans le cadre de cette simulation, une formule rythmique à deux temps par mesure sera constituée. La noire valant un temps, l'enseignante peut, par exemple, en dessiner deux dans la première mesure.

Figure 11
Première étape dans la composition d'une salade de figures de note



« Et maintenant qu'est-ce que je pourrais bien ajouter à notre salade ? » « Une blanche ! » Cette figure valant deux temps, une seule blanche sera dessinée dans la deuxième mesure.

Figure 12
Deuxième étape dans la composition d'une salade de figures de note



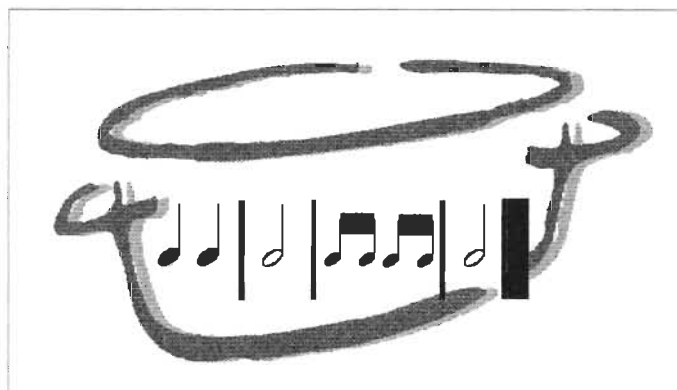
« Ensuite, qu'est-ce que je pourrais bien ajouter ? » « Les *Jumelles Deux-Croches* ! » Les deux-croches valant un temps chacune, deux groupes de « jumelles » seront ajoutées dans la troisième mesure.

Figure 13
Troisième étape dans la composition d'une salade de figures de note



« Une dernière : que diriez-vous si on ajoutait une blanche ? » L'enseignante peut faire des suggestions et des recommandations afin de s'assurer que la formule rythmique comporte le bon nombre de temps par mesure. Notons qu'il est recommandé de terminer une formule rythmique par une valeur longue. C'est pourquoi, la dernière mesure sera complétée par une blanche. Le tout est finalisé par l'ajout d'une double-barre (une barre de mesure simple suivie d'une barre plus large) annonçant la fin de la formule rythmique ainsi construite.

Figure 14
Dernière étape dans la composition d'une salade de figures de note



Par la suite, la formule rythmique est travaillée et répétée de diverses manières avec les enfants. Pour ce faire, on peut se référer aux conseils déjà fournis lors de la description de l'activité de *Rythmique corporelle* (section 4.15) concernant l'exécution et la répétition de formules rythmiques avec les enfants. Dans le cas de la *Salade de figures de note*, il s'agit de s'appuyer avant tout sur l'exécution vocale de cette dernière en disant à haute voix le nom des figures de note représentées. Par exemple, la formule illustrée à la figure 14 se dirait : « noir',

noir', blan-che, deux-croch', deux-croch', blan-che. » Par la suite, toujours en énonçant la formule, on peut la frapper dans les mains, sur les cuisses ou encore avec un pied. De plus, la « salade » peut-être jouée à l'intérieur de l'*Orchestre rythmique* à l'aide des petites percussions.

Justification du choix de l'activité

La salade de figures de note est, en quelque sorte, l'aboutissement du travail réalisé avec les enfants au moyen des activités précédentes consacrées à la lecture et à l'écriture de figures de note et de formules rythmiques, soit *La présentation des figures de note* (4.13) et *La rythmique corporelle* (4.15). Les résultats escomptés par la répétition hebdomadaire de *La salade de figures de note* durant cinq semaines sont similaires à ceux obtenus par l'étude du solfège dans la tradition pédagogique musicale. Toutefois, l'activité telle que proposée dans le cadre de ce programme d'éveil musical se distingue par la façon originale d'amener les enfants à réaliser efficacement les exercices essentiels de lecture rythmique.

Ici, la chercheure s'est une fois de plus appuyée sur les principes de Caston (1996) et de Pearce (1982), pour explorer des avenues ludiques et variées dans la répétition d'activités concernant l'apprentissage et la lecture rythmique des figures de note.

Évolution dans le temps

Il n'y a pas d'éléments particuliers à signaler concernant l'évolution didactique de cette activité, sinon qu'elle fut expérimentée pour la première fois, sous sa forme « salade », à la session d'hiver 2000.

6.20 LA FUSÉE MUSICALE (Cours 8)

Activité d'exploration sonore

L'enseignante distribue une paille à chacun des enfants. Elle leur explique qu'elle peut, à l'aide d'une formule magique, transformer ces pailles en fusées. « Est-ce que vous aimeriez que je les transforme ? Étoiles filantes zougn big bang zoom flougn ! Ça y est ! Vos pailles sont maintenant devenues des fusées spatiales ! »

Afin de rendre la transformation plus réelle, tout un scénario a été élaboré autour de l'utilisation didactique de ces engins spatiaux. « Avant le décollage, il faut inspecter nos fusées et s'assurer que tout est en ordre. » L'enseignante et les enfants inspectent de façon rigoureuse leur vaisseau. « Êtes-vous prêts pour le décollage ? Il faut d'abord partir le moteur. Vroom ! Vroom ! Attention nous décollons dans 10, 9, 8, etc. » Il s'agit de suivre avec un bruit vocal, par exemple un « vou », la progression de la fusée dans les airs. Lorsque la fusée monte, le son vocal devient de plus en plus aigu, tandis que lorsqu'elle descend,

le son vocal devient de plus en plus grave. Il s'agit de faire des arabesques dans les airs en suivant vocalement la hauteur du son suggérée par les déplacements de la fusée. Les enfants imitent l'enseignante en suivant physiquement et verbalement les mouvements de sa fusée.

En cours de route, il peut arriver un incident. L'enseignante fait alors plonger sa fusée vers le sol. « Oh non ! J'ai eu un accident ! Je dois réparer ma fusée. » L'enseignante entreprend donc, par des gestes suggérant des réparations, une remise à neuf de l'engin. Avec beaucoup d'enthousiasme, les enfants font de même. « Avant de repartir, je dois faire le plein d'essence. Avez-vous besoin d'essence vous aussi ? » Les enfants répondent généralement par l'affirmative. L'ensemble de l'équipe spatiale fait donc le plein avant de repartir pour d'autres aventures. Ceci constitue un modèle auquel de nouvelles idées pourraient être ajoutées. En fait, il s'agit d'explorer la hauteur du son à l'aide de la voix tout en s'amusant autour du thème de la fusée spatiale. Lorsque l'activité est terminée les enfants sont invités à remiser leur fusée au garage en vue d'une prochaine utilisation lors des cours suivants.

Justification du choix de l'activité

Cette activité vise l'exploration sonore, plus spécifiquement l'étude des sons graves et des sons aigus. *La fusée musicale* est inspirée d'un exercice similaire

observé dans le cadre d'un bref stage réalisé dans le domaine de l'éducation musicale. Lors de ce stage, l'enseignante observée utilisait une baguette en bois qu'elle déplaçait dans les airs. Les enfants devaient suivre vocalement sur la voyelle « a » les déplacements de la baguette.

Dans un souci d'adaptation de cet exercice pour les tout-petits et dans le but de susciter leur attention et leur motivation (Caston, 1996), le scénario entourant la fusée musicale fut imaginé. De plus, afin d'assurer une participation active de la part des enfants, la chercheure fit le choix didactique de distribuer une paille à chacun. *La fusée musicale* contribue principalement au développement psychomoteur (Hendrik, 1993 ; *Favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant*) ainsi qu'à l'enrichissement des intelligences musicale, visuo-spatiale et kinesthésique de l'enfant. (Gardner, 1997)

Évolution dans le temps

Il n'y a pas d'éléments particuliers à signaler concernant l'évolution didactique de cette activité. Elle a été expérimentée auprès des enfants pour la première fois à la session d'automne 1999.

6.21 LA CONSTELLATION D'ÉTOILES (Cours 8)

Activité d'initiation à la lecture musicale

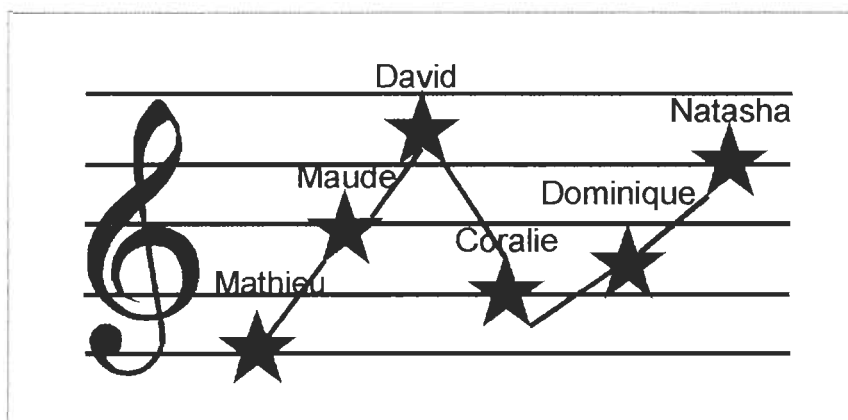
L'enseignante dessine une portée au tableau. (cinq lignes parallèles à égale distance ; cf. *La portée géante* ; section 4.14) En cours de réalisation, elle peut faire appel aux connaissances antérieures des enfants en leur demandant de deviner ce qu'elle est en train d'illustrer. Habituellement, lors du huitième cours, les enfants identifient aisément la portée avant même qu'elle soit complétée. Une clé de sol est ajoutée. L'enseignante fait de nouveau appel aux enfants pour l'identifier.

Par la suite, l'enseignante demande aux enfants de venir à tour de rôle au tableau, pour indiquer du doigt un point sur la portée. L'endroit choisi, l'enseignante y dessine une étoile et inscrit le nom de l'enfant juste au-dessus. Lorsqu'il s'agit d'une ligne ou d'un espace étudiés dans le cadre de l'activité *La portée géante* (4.14), l'enfant est encouragé à identifier l'emplacement par son nom musical. Par la suite, des traits sont tirés afin de relier chacune des étoiles entre elles. Habituellement, le tracé rappelle une chaîne de montagnes aux pics acérés.

En suivant le même procédé vocal que celui proposé pour *La fusée musicale*, l'enseignante invite les enfants à suivre la ligne mélodique des « montagnes » :

lorsque la pente est ascendante, la voix devient de plus en plus aiguë et lorsque la pente est descendante, la voix devient de plus en plus grave. Naturellement, il ne s'agit pas de reproduire la hauteur réelle des sons représentés par les étoiles, mais plutôt d'initier les enfants à la hauteur des sons sur la portée. « Lorsque je monte sur la portée ma voix devient peu à peu semblable à celle de Mickey Mouse et lorsque je descends sur la portée, ma voix devient peu à peu semblable à celle de papa. » Pour clore l'exercice, quand cela est possible, l'enseignante joue au piano ou au clavier chacune des étoiles illustrées en nommant le nom de l'enfant à qui le son est associé. La figure 15 offre un aperçu graphique d'une constellation d'étoiles complétée.

Figure 15
Constellation d'étoiles



Justification du choix de l'activité

Cette activité, structurée dans le même esprit que *La fusée musicale* (section 4.20), vise l'expérimentation des sons graves et des sons aigus. Cependant,

tout en permettant un travail sur la hauteur du son, *La constellation d'étoiles* prolonge les activités d'initiation à la lecture et à l'écriture musicale déjà amorcées précédemment au cours d'autres exercices.

Cette activité est inspirée de Catillon (1975) qui, dans son recueil *Approche et mise en place du langage musical*, exploite le thème relatif à la hauteur du son à partir d'un jeu plutôt complexe de ballons. *La Constellation d'étoiles* se distingue toutefois de l'exercice proposé par Catillon (1975), d'une part, par l'utilisation d'une portée complète et standard telle qu'on la retrouve dans l'écriture musicale traditionnelle et, d'autre part, en laissant les enfants choisir eux-mêmes la hauteur des sons qui seront expérimentés plutôt que d'utiliser, tel que suggéré par cette auteure, les rebonds aléatoires d'un ballon dont il faut représenter graphiquement les mouvements dans l'espace.

Cette activité contribue notamment au développement des intelligences musicale, linguistique, spatiotemporelle et intrapersonnelle (Gardner, 1997) chez l'enfant ; linguistique par l'exercice de lecture musicale de la ligne mélodique ainsi créée, intrapersonnelle pour le sentiment de fierté observé chez les enfants lors du passage au tableau pour venir indiquer l'emplacement de leur étoile. De ce fait, cet exercice favorise également la santé émotionnelle de l'enfant (Hendrick, 1993 ; *Nourrir et maintenir la santé émotionnelle de l'enfant*).

En terminant, toujours dans la lignée de Caston (1996) et de Pearce (1982), *La constellation d'étoiles* se veut un prolongement des activités précédemment vécues par les enfants dans le cadre du programme d'éveil musical et assure la répétition de certaines notions déjà étudiées précédemment dans un contexte nouveau et stimulant pour eux.

Évolution dans le temps

Il n'y a pas d'éléments particuliers à souligner concernant l'évolution didactique de cette activité.

6.22 LE CONCERT (Cours 10)

Activité d'intégration

Le concert constitue le dernier cours offert dans le cadre de la pré-maternelle musicale. Cette dernière activité est proposée comme une fête de la musique où les enfants présentent aux parents et amis leur choix d'activités sélectionnées lors du neuvième cours. Cette opération de sélection est menée dans le cadre du *Ballon bavard* (section 4.1) où un brainstorming est effectué pour déterminer les activités préférées des enfants parmi toutes celles vécues et expérimentées au cours de la session. C'est de cette façon qu'est élaboré le programme du concert qui sera présenté lors du dernier cours. Toujours lors du neuvième cours, une fois les activités choisies, une répétition générale est prévue afin de

réviser chacune des activités sélectionnées et de préparer les enfants à l'événement, qui doit se dérouler la semaine suivante.

Lors du concert, les enfants peuvent inviter les parents, les grands-parents et les amis. Pour l'occasion, un programme est conçu par l'enseignante (cf. annexe 8) afin de permettre aux invités de suivre le déroulement de ce cours un peu spécial. À plusieurs reprises, durant le concert, la participation des invités sera requise à l'intérieur de certaines activités présentées par les enfants. Lors de ces activités d'« équipe », les enfants choisissent parmi leurs invités une personne qui jouera le rôle de coéquipier. Ainsi, les enfants jouent pour l'occasion le rôle d'entraîneur et de spécialiste musical auprès de la personne choisie pour vivre l'activité. Plusieurs activités se prêtant bien à cette pratique en duo, notamment *Les chansons*, *Je mime l'instrumentiste*, *La portée géante*, *L'audition d'œuvre* (par une danse collective) et *Dis-moi qui es-tu ?*

Justification du choix de l'activité

Cette prestation musicale s'inscrit à l'intérieur de la tradition musicale touchant l'exécution et la performance en musique. Toutefois, dans le cadre de ce programme d'éveil musical, elle s'en distingue en ce que l'exécution des différentes activités musicales n'est pas considérée sous l'angle de la performance, mais plutôt sous celui de la participation. Le concert se déroule

dans une ambiance conviviale et détendue, visant le partage, avec les êtres aimés, de l'expérience musicale vécue par les enfants au cours de la session. Ainsi, cette démonstration artistique procure chez l'exécutant un sentiment d'accomplissement et de dépassement de soi. Sous cet angle, *Le concert* contribue au maintien de la santé émotionnelle chez l'enfant (Hendrick, 1993), ainsi qu'à l'enrichissement de son intelligence intrapersonnelle. (Gardner, 1997)

Tout en savourant le fruit de son travail personnel tout au long de la session, l'enfant découvre que, parallèlement à la prestation personnelle qu'il peut offrir, la musique est aussi un art qui se partage avec les autres. Eux aussi ont une prestation à offrir qui mérite d'être écoutée. Chacun donne son meilleur et reçoit celui de ses compagnons. Une communion s'opère non seulement avec les camarades de classe fréquentés au cours de la session, mais aussi avec les invités et les spectateurs de cet événement culturel. L'expérience musicale se transforme alors en cadeau musical offert aux êtres aimés. Ainsi, *Le concert* contribue également au développement de la dimension sociale (Hendrick, 1993) et de l'intelligence interpersonnelle (Gardner, 1997) chez l'enfant.

En terminant, cet événement permet aux parents de constater et d'apprécier le travail accompli par leur enfant au cours de la session. De plus, le travail en classe a permis d'observer la création de liens privilégiés entre les parents et les

enfants lors des activités d'équipe. La fierté est palpable chez les enfants, lorsqu'ils constatent leur expertise plus grande que celle des parents dans le domaine de la musique.

Évolution dans le temps

Aucun élément particulier à souligner concernant l'évolution didactique de cette activité, sinon qu'elle nécessite, de la part de l'enseignante, une attitude de souplesse et d'ouverture. L'enseignante, en effet, doit faire preuve d'une grande capacité d'adaptation pour procéder aux ajustements nécessaires à toutes éventualités lors de cette prestation musicale devant les parents.

La description évolutive du programme d'éveil musical pour les enfants de trois à cinq ans complétée, suivra une discussion portant un regard critique sur l'ensemble de la recherche développement ayant été menée au cours des trois dernières années.

CHAPITRE 7

DISCUSSION

Au terme de cette recherche développement, une synthèse est nécessaire afin de mettre en lumière les aspects marquants du processus engagé dans le développement, la mise à l'essai et l'amélioration du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. Ce chapitre du mémoire sera donc consacré à la discussion des résultats obtenus suite au dépouillement des questionnaires et des fiches d'observation des enfants, et des enjeux et des choix méthodologiques engagés dans le cadre de cette recherche.

7.1 DISCUSSION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

7.1.1 Comparaison critique entre les résultats obtenus et les prémisses de base du programme

La première démarche présentée consiste en une comparaison critique entre les résultats obtenus et les prémisses de base du programme d'éveil musical qui, rappelons le sont :

- l'intégration de l'éveil musical au développement global de l'enfant;
- la démocratisation de l'éducation musicale du jeune enfant.

Concernant l'intégration de l'éveil musical de l'enfant à son développement global, la chercheure constate une similitude entre les attentes parentales manifestées dans le questionnaire (temps 1) et ce premier objectif du programme. En effet, les parents ont souligné, parmi leurs attentes, le bien-être

de leur enfant et le développement d'habiletés principalement sociales, langagières et créatives.

On peut constater une similitude entre les attentes parentales et les modèles de développement de la personne de Hendrick (1993) et de Gardner (1997), sur lesquels s'appuient les choix pédagogiques engagés dans l'amélioration du programme. Au bien-être de l'enfant correspondent les *favoriser le bien-être physique et le développement psychomoteur de l'enfant* et le *nourrir et maintenir la santé émotionnelle de l'enfant* de Hendrick (1993). Au développement de la dimension sociale peuvent être associés le *faciliter le développement social de l'enfant* (Hendrick, 1993) et l'intelligence interpersonnelle (Gardner, 1997). Le développement des habiletés langagières concorde avec le modèle de Hendrick (1993) et l'intelligence linguistique de Gardner (1997). Enfin, au développement de la créativité correspond l'*encouragement à la créativité chez l'enfant* de Hendrick (1993).

Même si la chercheure et les parents des enfants partagent les mêmes attentes par rapport au développement global de l'enfant dans le cadre d'un programme d'éveil musical, l'analyse des données recueillies à l'aide de la *Fiche d'observation des enfants* a permis de poser un regard critique sur la pratique pédagogique des enseignantes engagées dans le processus de recherche

développement. Cette analyse a justifié l'amélioration de quatre aspects du programme reliés au développement global de l'enfant. Les éléments ainsi identifiés sont le développement et le maintien de la santé émotionnelle, le développement des habiletés sociales et langagières, l'accroissement des stimulations sensorielles kinesthésiques et le développement de la créativité chez l'enfant. Concernant la santé émotionnelle, soulignons notamment la volonté d'intégrer de nouvelles stratégies pédagogiques visant d'abord à favoriser chez l'enfant une prise de conscience de ses émotions et ensuite à l'aider à acquérir des outils pour les gérer.

De plus, tel que suggéré par certains parents, la chercheure souhaite poursuivre l'intégration de stratégies pédagogiques et de moyens susceptibles de favoriser le développement des habiletés sociales et langagières chez l'enfant. Dans ce but, par exemple, au cours de la session d'hiver 2001, lors de l'exploration sonore, la chercheure a innové en laissant les enfants échanger eux-mêmes, entre eux, les objets de l'environnement utilisés en guise d'instruments ou les petites percussions. Si des conflits se présentaient, l'enseignante agissait comme guide ou médiatrice afin d'aider les enfants à exprimer par des mots leurs besoins et leurs désirs. Bien qu'au départ cette démarche puisse paraître exigeante en temps et en énergie, elle permet aux enfants d'acquérir de l'autonomie dans l'expression de leurs besoins. À moyen terme, on a pu

observer une diminution de la fréquence des interventions nécessaires au bon déroulement de la routine de fonctionnement en classe.

Pour favoriser le développement des habiletés langagières chez l'enfant, la chercheuse se propose de concevoir des activités stimulantes favorisant l'apprentissage et l'intégration du vocabulaire lié au monde musical. L'observation des enfants a permis de constater l'efficacité de très courtes activités reprises à différents moments du cours. Par exemple, plutôt que d'exécuter un même mouvement pendant deux à trois minutes, on les entrecoupe par des variantes de trente à quarante secondes.

Cette considération est un élément important des améliorations et des adaptations de l'ensemble des activités inscrites au programme d'éveil musical. Elle amène à discuter du point suivant qui concerne l'accroissement des stimulations kinesthésiques sensorielles à l'intérieur des différentes activités proposées par le programme. Encore une fois, *La fiche d'observation des enfants* a permis d'identifier certaines lacunes concernant cette dimension essentielle dans le processus d'apprentissage du jeune enfant.

Lors des rencontres pédagogiques précédents les cours, l'enseignante experte a signalé une surexploitation de la position assise dans le déroulement de

plusieurs activités, notamment *Le ballon bavard*, *L'orchestre rythmique*, *Le bric-à-bac* et *La présentation des petites percussions et des figures de note*. C'est pourquoi, dès la session de mise à l'essai de l'hiver 2001, la chercheure et l'enseignante experte ont tenté de mettre davantage de dynamisme dans les différentes activités, favorisant ainsi l'accroissement des stimulations sensorielles offertes aux enfants. Ce choix didactique et pédagogique s'appuie sur le *Principe pédagogique S.I.C.* (Brochu, 1993) particulièrement au niveau du *senti*, qui est la perception par les sens d'une expérience multi-sensorielle, qui vu le très jeune âge des enfants, doit toujours passer prioritairement par le kinesthésique.

Le dernier point à discuter concernant le développement global de l'enfant a trait au développement de la créativité. Le travail d'analyse et d'introspection réalisé dans le cadre de la présente recherche a permis de constater certaines lacunes sur cet aspect à développer. En effet, dans le domaine de l'éducation aux disciplines artistiques, il serait tentant de faire la déduction suivante : l'enseignement d'une discipline artistique, étant donné son statut, assure nécessairement le développement de la créativité chez la personne. Or, suite à l'analyse des stratégies pédagogiques utilisées, la chercheure constate que très souvent, les consignes sollicitent peu l'imaginaire et la créativité des enfants, favorisant plutôt l'acquisition de connaissances. Elle souhaite donc revoir les

différentes activités proposées et y apporter des modifications faisant appel à l'imaginaire et à la créativité des enfants. À cette fin, la chercheure propose de réserver, en fin d'activité, un moment laissant place à la fantaisie et à l'expression personnelle des enfants. Par exemple, lors des sessions suivant la mise à l'essai, lors de l'activité *Audition d'œuvre*, pendant une certaine période de cette activité, les enfants étaient invités à s'exprimer librement par des mouvements d'expression corporelle sur la musique entendue.

Le travail de recherche et de réflexion visant l'adaptation et l'amélioration du programme se poursuivra au cours des sessions ultérieures à la mise à l'essai. Il s'agit d'optimiser les moyens d'atteindre les objectifs de développement global de l'enfant.

En ce qui a trait à la deuxième prémisse du programme, soit la démocratisation de l'éducation musicale du jeune enfant, la chercheure a constaté que les parents ayant participé à cette recherche développement ont exprimé unanimement leur désir de participer et de s'engager activement dans le processus d'initiation à la musique de leur enfant. De plus, près de la moitié d'entre eux ont indiqué avoir repris à la maison certaines activités vécues par leur enfant dans le cours de *Pré-maternelle musicale*. Cette constatation met en évidence chez ces parents une motivation et un enthousiasme certains pour

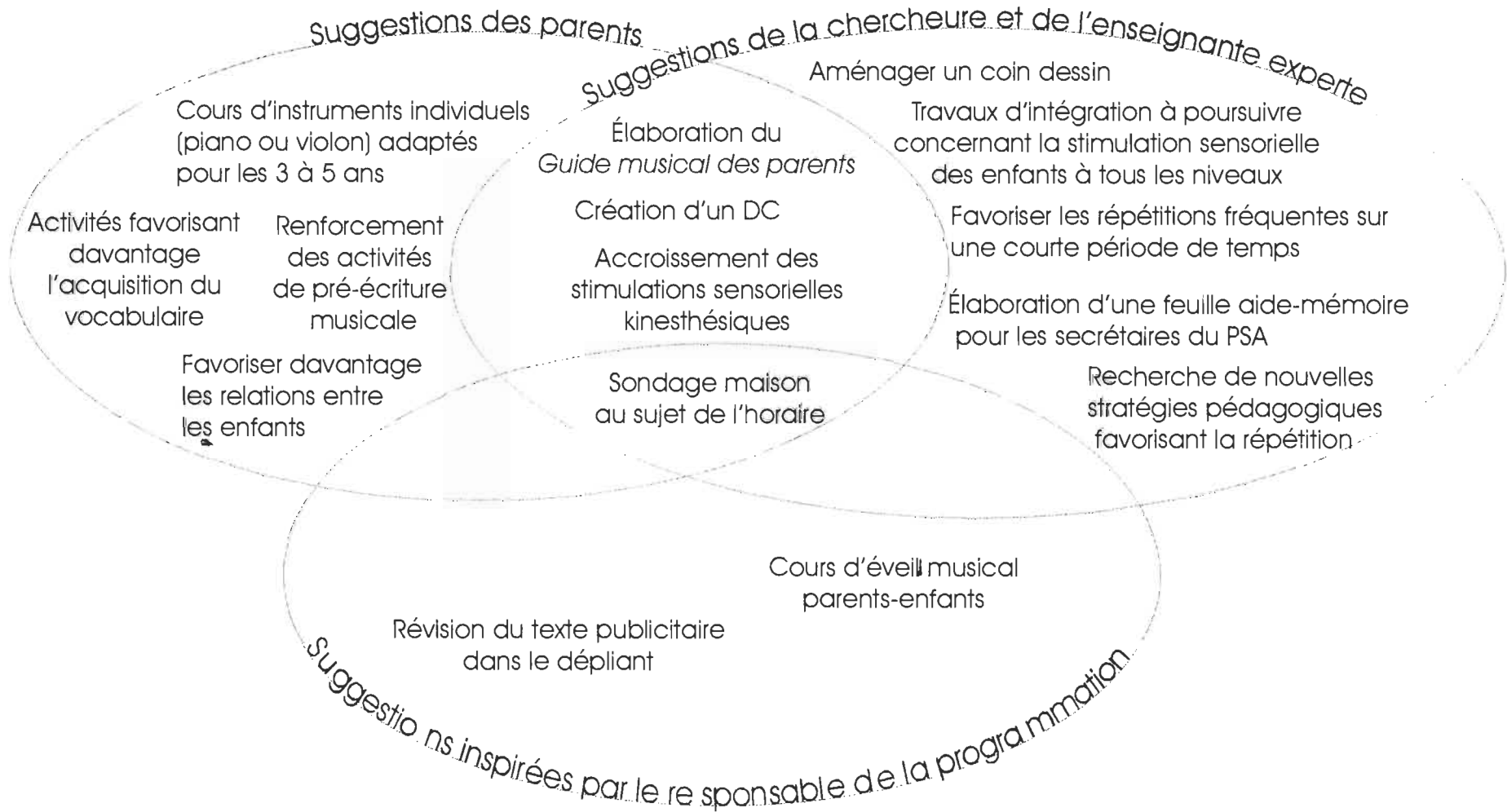
l'éducation musicale de leur enfant. Ces résultats ont motivé la chercheuse à créer éventuellement un *Guide musical des parents*. De plus, comme les parents ont révélé pratiquer fréquemment l'écoute musicale et le chant avec leur enfant, la chercheuse se propose également d'enregistrer un document audio, tel un disque compact, sur lequel seraient gravées les chansons et les pièces pertinentes au cours d'éveil musical.

Cependant, compte tenu du contexte particulier dans lequel cette recherche a été menée, soit l'inscription libre à un cours d'éveil musical pour les tout-petits, tout permet de croire que les parents participants à cette recherche avaient déjà un intérêt prépondérant pour la musique. C'est pourquoi, une véritable démocratisation de l'éducation musicale passe nécessairement par la réalisation de recherches ultérieures afin de connaître les besoins et les attentes, en matière d'éducation musicale, d'un échantillon plus large de parents ayant des enfants d'âge préscolaire, d'éducatrices en service de garde et d'enseignantes du préscolaire. Ainsi, les outils proposés pourraient être améliorés et adaptés de façon à mieux répondre à l'ensemble des intervenants auprès des enfants de trois à cinq ans.

Une matrice d'adaptation est proposée à la page suivante afin d'offrir une vision globale du travail à effectuer dans l'amélioration et dans l'adaptation ultérieure

du programme. Cette matrice constitue à la fois un résumé et un compte rendu des résultats obtenus dans le cadre de la mise à l'essai du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. De plus, ce travail de synthèse permet de mettre en lumière les suggestions apportées ou inspirées par les différentes personnes ayant participé à cette partie de la recherche. La figure 16, représentée à la page suivante, illustre la répartition des différentes suggestions d'amélioration au programme selon les différentes personnes qui les ont suggérées.

Figure 16
Matrice d'adaptation du programme d'éveil musical



Cette recherche développement, réalisée dans un milieu bien défini se référant exclusivement au *Pavillon Saint-Arnaud* de Trois-Rivières, se veut un tremplin vers une démocratisation plus générale de l'éducation musicale. Les observations relevées précédemment permettent de penser qu'il serait intéressant de rendre accessible à un plus grand nombre d'éducateurs du milieu préscolaire les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche; plus particulièrement, le sixième chapitre qui fournit une description exhaustive des activités proposées ainsi que des explications complémentaires sur les notions musicales théoriques enseignées.

7.1.2 Discussion générale des résultats de recherche

Les résultats obtenus concernant les expériences musicales antérieures des parents dont les enfant ont participé au cours d'éveil musical ont suscité chez la chercheure questionnement et réflexion. En effet, plus de la moitié des parents ayant participé à cette recherche ont indiqué avoir étudié la musique au cours de leur formation scolaire ou avoir pratiqué au moins un instrument de musique au cours de leur vie. La majorité d'entre eux disent souhaiter laisser leur enfant libre de choisir un cours selon ses intérêts, mais on peut se demander si cette attitude commune influence de quelque façon l'enfant dans son choix. En outre, on peut se demander si le programme d'éveil musical destiné aux enfants de

trois à cinq ans rejoint, tel que souhaité au départ, les enfants de tous les milieux.

Bien que ces questions ne puissent trouver de réponses satisfaisantes dans le cadre de cette recherche, la chercheuse se propose, au cours de l'année 2003, d'animer dans les classes du préscolaire et dans les centres à la petite enfance des ateliers d'initiation à la musique inspirés des cours d'éveil musical de la *Pré-maternelle musicale* du *Pavillon Saint-Arnaud*. En allant vers les enfants, il sera possible de sensibiliser un plus grand nombre d'entre eux au monde de la musique.

Relativement à l'attitude des enfants et à leur niveau de satisfaction par rapport au cours d'éveil musical, soulignons la validation des résultats par la *Fiche d'observation des enfants* et des *Questionnaires destinés aux parents* (Temps 1 et Temps 2). En effet, ont été relevées chez les enfants des manifestations régulières et fréquentes, verbales et non-verbales, de leur bien-être et de leur joie à participer au cours d'éveil musical. De leur côté, les parents ont dit avoir constaté chez leur enfant des signes manifestes de joie et de satisfaction relativement à l'expérience vécue dans le cadre de la *Pré-maternelle musicale*.

Sur les plans pédagogique et didactique, relevons un problème observé concernant l'acte de chanter chez le jeune enfant. Wuytack (1970) définit bien ce problème en identifiant deux « types musicaux » différents dans le domaine vocale, soit les « actifs », c'est-à-dire ceux qui aiment chanter et s'exprimer par le chant, et les « passifs », qui préfèrent écouter la musique plutôt que d'en faire. L'auteur en vient à la conclusion que « (...) tous les enfants n'aiment pas s'exprimer vocalement, tous n'en sont pas capables. D'autre part, chaque élève traverse des périodes au cours desquelles lui manque le goût du chant. » (p.8) Comme la chercheuse et l'enseignante experte ont observé ce phénomène dans leur pratique respective, elles se sont posées la question suivante : Comment pourrait-on répondre à la fois aux besoins des enfants de type « actif » et à ceux de type « passif » dans l'acte de chanter ?

Afin de répondre aux besoins de tous les enfants et de susciter leur intérêt et leur motivation à réaliser cette activité, la chercheuse et l'enseignante experte ont tenté, dès la session d'hiver 2001, d'intégrer des stimulus sensoriels supplémentaires et d'éviter la répétition en position assise au sol. Les stratégies pédagogiques expérimentées consistent en l'ajout de mouvements corporels (chorégraphies) et d'interprétations vocales variées mettant en relief certains aspects du son, soit sa vitesse (vite-lent), sa force (doux-fort) ou encore sa hauteur (aigu-grave).

Les résultats obtenus à l'aide de la *Fiche d'observation des enfants* a permis également une prise de conscience de l'importance de l'accueil et de l'arrivée des enfants en classe. En effet, la chercheure et l'enseignante experte ont identifié de nombreuses stratégies pédagogiques utilisées pour créer un climat propice à l'apprentissage lors de cette période hebdomadaire. Dans l'optique d'améliorer et d'adapter constamment le programme d'éveil, cette portion essentielle du cours sera dorénavant considérée comme une activité distincte du programme sous l'appellation *Arrivée et accueil des enfants*.

Enfin, selon Caston (1996), la conservation de l'attention et de la motivation sont deux conditions sous-jacentes à la répétition qui est une étape essentielle de l'apprentissage. En se référant aux résultats obtenus à l'aide de la *Fiche d'observation des enfants*, la chercheure ainsi que l'enseignante experte ont relevé le problème suivant : dans la répétition d'une même stratégie pédagogique visant l'acquisition d'une connaissance nouvelle, la capacité d'attention et de motivation des enfants de trois à cinq ans décroît rapidement. La répétition étant un outil nécessaire dans le processus d'apprentissage, cette question devient un enjeu de taille dans l'amélioration et l'adaptation du programme.

En effet, en s'appuyant sur le *Cadre théorique d'interventions didactiques*, il est possible de justifier la nécessaire utilisation de la répétition dans le processus d'organisation, d'intégration et de consolidation des informations nouvellement perçues par l'enfant. Selon Caston (1996), cette stratégie assure un processus de va-et-vient entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. De plus, Pearce (1982), dans *Le cycle de compétence*, envisage une période de pratique et de variation dans le processus d'apprentissage de la personne. Rappelons que la répétition est une stratégie pédagogique faisant partie intégrante de la tradition pédagogique en musique. Ainsi, la question demeure entière : « Comment tenir compte de la fragilité de l'attention et de la motivation du jeune enfant de trois à cinq ans dans le nécessaire processus de la répétition ? »

Bien que cette recherche ne permette pas de répondre de façon absolue à cette question, les personnes engagées dans ce processus de développement, lors de la session de mise à l'essai, ont tenté d'apporter des réponses et des solutions à cette situation. Suite à l'expérimentation réalisée, il apparaît que pour conserver l'attention et la motivation des enfants dans le déroulement d'une activité donnée, il faut essentiellement tenir compte de deux réalités. La première consiste à développer chez l'enseignante une sensibilité au langage verbal et non-verbal des enfants qui lui permette de percevoir le seuil de fatigue

et de résistance face à une même stratégie pédagogique répétée. La deuxième touche au dosage dans le temps accordé à la répétition d'une même activité. Idéalement, une banque de stratégies devrait être produite permettant d'entrecouper un processus d'apprentissage en courtes périodes, selon les besoins tout en misant sur la répétition ou l'acquisition d'une même notion. Ainsi, la capacité d'attention et de motivation des enfants serait respectée.

À titre d'exemple, mentionnons les stratégies pédagogiques proposées aux enfants dans le cadre de l'activité *La portée géante*. L'objectif premier de cette activité est d'initier les enfants au langage musical par la connaissance du nom de certaines lignes et de certains espaces sur la portée. Sans les adaptations appropriées, l'enseignement de cette notion pourrait paraître lourde et ennuyeuse à de très jeunes enfants. Pour contourner cette difficulté et faciliter aux enfants l'acquisition des notions enseignées, de nombreuses stratégies misant sur le dynamisme et la brièveté ont été élaborées par la chercheuse et l'enseignante experte lors de la session de mise à l'essai. Parmi ces stratégies, notons « le train », le « saut des lapins », « la statue » et « la natation ».

Le travail ici amorcé n'est qu'un début. Il reste encore beaucoup de recherche à faire pour trouver des stratégies pédagogiques adéquates et développer des

banques d'activités qui favoriseront la répétition chez les jeunes enfants tout en conservant leur attention et leur motivation.

7.2 DISCUSSION DES ENJEUX ET DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Tel que mentionné et discuté dans le chapitre consacré à la méthodologie, compte tenu du type de recherche retenu, la chercheure a dû procéder à la création et à l'adaptation d'outils de collecte de données répondant à ses besoins méthodologiques. Concernant les choix engagés dans ce processus, notons que le questionnaire a été retenu par la chercheure comme outil de recherche et de collectes de données pour des raisons relatives au temps imparti ainsi qu'à l'organisation générale de la démarche. Puisque lors de cette première expérience de recherche, la chercheure disposait de peu de temps entre la période d'inscription et le début du cours de *Pré-maternelle musicale*.

Cependant, à plusieurs occasions au cours du processus d'analyse des données, la chercheure aurait aimé obtenir des précisions ou des renseignements supplémentaires concernant les informations transmises par les parents ou le responsable de la programmation. Pour pallier cette difficulté, Mayer et Saint-Jacques (2000) proposent l'entrevue de recherche. Selon ces chercheurs, l'entrevue de recherche est un outil approprié pour la cueillette d'informations plus approfondies. De plus, il se prête bien à des échantillons de

taille réduite. C'est pourquoi, pour des recherches ultérieures semblables, la chercheure recommanderait l'utilisation de l'entrevue de recherche.

Lors de l'élaboration du plan méthodologique de départ, il avait été prévu que la chercheure et l'enseignante experte visionneraient les cours enregistrées sur vidéocassette la semaine même où ils s'étaient déroulés. Or, il a été matériellement impossible pour ces deux personnes de coordonner à la fois les rencontres hebdomadaires précédant et suivant les cours et le visionnement des cassettes vidéo. Il fut donc décidé de procéder à cette étape de la cueillette des données de façon indépendante, deux semaines après la période de mise à l'essai. Cette décision est alors apparue judicieuse puisque le visionnement des leçons, deux semaines après la période de mise à l'essai, a donné aux personnes engagées dans ce processus de recherche un certain recul affectif par rapport au travail accompli.

La chercheure souhaite également discuter d'un enjeu méthodologique lié au processus inhérent à la recherche développement. Lorsque réalisé par un chercheur seul et isolé, ce type de recherche exige beaucoup de temps. Ainsi, plusieurs années peuvent s'écouler avant que soit complétée une première boucle constituée du développement, de la mise à l'essai et de l'adaptation du produit. Ainsi, durant cette période, le produit pourrait éventuellement demeurer

fixé dans le temps. Or, le travail pratique sur le terrain permet de constater des changements constants provoqués par la participation active de tous les acteurs jouant un rôle dans le processus de développement engagé. Il est donc difficile de prendre une image synchronique définitive du produit. Il faut constamment tenir compte de nouveaux éléments émergeant du processus de recherche. Par moment, il devient difficile de déterminer où commence la recherche et où elle se termine. Tout au long du processus de recherche, d'analyse et de rédaction, des aspects importants se dégagent de la masse d'informations recueillies. Ainsi, les frontières se clarifient, permettant à la chercheuse de déterminer les éléments essentiels au rapport de recherche.

Cette recherche développement, à l'image d'une spirale infinie, n'est qu'un jalon dans la démarche d'amélioration et d'adaptation du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans. Tel que recommandé par Loisel (1999), il serait intéressant et nécessaire, pour aller plus loin dans le processus engagé, d'effectuer de nouvelles mises à l'essai du programme créé et développé dans le cadre de ce travail.

CONCLUSION

Le processus engagé dans une recherche développement se compare à celui de l'apprentissage tout au long de la vie. À l'image de l'enfant qui développe son intelligence et construit sa conception du monde à partir des stimuli qui atteignent ses cinq sens, le chercheur fait appel, dans son travail, à toutes les ressources susceptibles de l'aider dans l'adaptation et l'amélioration du produit qu'il souhaite développer. Cette méthode de recherche évolue au rythme des difficultés et des problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne. Au fil des essais et des erreurs, dans une dynamique assimilable au processus de régulation, les éléments prennent place graduellement de façon à mieux répondre aux besoins des acteurs impliqués dans le processus de recherche. Ainsi, il s'agit d'un processus d'adaptation et d'évolution constantes bien plus que d'une recherche de solutions définitives et décisives aux problèmes rencontrés.

Le développement du programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans ne pouvait passer que par une meilleure compréhension des personnes concernées. Grâce aux liens privilégiés qui ont pu être établis par les enseignantes avec les parents et les enfants ayant participé à la *Pré-maternelle musicale* du Pavillon Saint-Arnaud au cours de l'hiver 2001, il a été facile d'identifier les besoins et les attentes et d'ajuster en conséquence les objectifs communs. Les exigences parentales sont apparues réalistes et axées

davantage sur le développement global que sur la performance musicale des enfants.

Au plan du développement global, les résultats tendent à faire ressortir l'importance, pour les parents, du bien-être de leur enfant dans le cadre du cours de *Pré-maternelle musicale*. Ce constat vient mettre en évidence une réalité déjà intuitivement considérée par la chercheuse, à savoir le besoin, pour un enfant de cet âge, d'être heureux et en confiance pour s'engager dans une démarche d'acquisition de connaissances. La réponse à ce besoin est, en quelque sorte, la pierre angulaire de l'ensemble du programme d'éveil musical. En effet, un enfant malheureux ou qui souffre d'insécurité ne pourra s'investir totalement, car il ferme la porte au développement de sa personne.

Le programme d'éveil musical destiné aux enfants de trois à cinq ans développé ici, enrichit certainement le corpus déjà existant au niveau du matériel didactique proposé aux éducateurs du milieu préscolaire. Il s'agit d'une première étape vers un projet de démocratisation de l'éducation musicale du jeune enfant et bien que cette recherche ne réponde pas à tous les problèmes de l'éducation musicale préscolaire, elle permet toutefois d'envisager des solutions concrètes à certains problèmes rencontrés. Cette avancée permet d'entrevoir la possibilité d'aller encore plus loin dans le domaine de l'éveil musical des enfants de trois à

cinq ans. Par des recherches ultérieures, il serait intéressant de poursuivre, l'amélioration et l'enrichissement du programme expérimenté dans la présente recherche.

Un tel programme est nécessaire non seulement pour le développement musical de l'enfant, mais aussi pour son développement global. Tous ceux qui croient au potentiel illimité des tout-petits et qui veulent s'y consacrer disposent désormais d'un outil didactique et pédagogique de qualité.

BIBLIOGRAPHIE

- Les 100 plus belles chansons.* (1956) Laprairie : Les Éditions Musicales la bonne chanson.
- Aaron, M. (1951) *L'étude du piano modernisée. Cours élémentaire; premier volume.* New York : Mills Music Inc.
- Andress, B. (1989) *The Practitioner Involves Young Children In Music.* Proceedings of the Music in Early Childhood Conference, Reston (Virginia) : Music Educators National Conference.
- Aristow-Journoud, M. (1965) *Le geste et le rythme : rondes et jeux dansés.* (Cahiers de pédagogie moderne n° 31). Paris : Armand Colin.
- Armstrong, T. (1999) *Les intelligences multiples dans votre classe.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Borduas, C. S.-M., Poirier, H. & Sudrau, M. V. (1978) *Chantons, dansons 1 : poèmes, rondes, comptines et chansons pour les 4-5 ans.* Laval : Les Éditions PLANIM.
- Brochu, C. (1984, 1990) *Modèle d'analyse d'incidents critiques.* Département des sciences de l'éducation, UQTR. Document inédit.
- Brochu, C. (1999) «*Étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et incidences sur leur formation universitaire*», dans Guilbert et al, Enseigner et comprendre. Sainte-Foy : PUL (Chapitre 4).
- Brodecker, S. (1987) *A Music Program for Training Head Start Teachers Using a Sequential, Cognitive, Developmental Process with Pre-school Children.* Fort Lauderdale (Florida) : Practicum Report Nova University, Dissertations/Thesis.
- Caston, J. (1993) *Psychophysiologie.* Paris : Ellipses.
- Catillon, M. & Leroux, C. (1975) *Approche et mise en place du langage musical.* Paris : Van de Velde.

- Chevais, M. (1937) *Éducation musicale de l'enfance* (Tome premier : L'enfant et la musique). Paris : Alphonse Leduc.
- Desvillettes, R. (1976) *Éveil à la musique : de l'école maternelle au cours moyen*. Paris : Armand Colin.
- Gardner, H. (1997) *Les formes de l'intelligence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Gauthier, L. (1994) *Un tour du monde en musique*. Saint-Lambert : Les éditions Héritage.
- Hendrick, J. (1993) *The Whole Child*. Don Mills : Maxwell Macmillan.
- Kelly, S. N. (1998) Preschool Classroom Teachers' Perceptions of Useful Music Skills and Understandings. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 374-383.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*, in Martha Anadón, Monique L'Hostie (Éds), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 77-97.
- Madsen, C. K. (1988) Senior Researcher Award acceptance address. *Journal of Research in Music Education*, 36, 133-139.
- McDonald, D. T. et Simons, G. M. (1989) *Musical Growth and Development : Birth Through Six*. New York : Schirmer Books.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001) *Guide pédagogique; Primaire; Musique : premier cycle*. (16-2510-07)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001) *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. (01-00374)
- Orsmond, G. I. et Miller, L. K. (1999) Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Instruction. *Psychology of Music*, 27, 18-37.
- Pearce, J. C. (1982) *L'enfant magique*. Montréal : Éditions France-Amérique.
- Petrusky, J. A. (1996) *Developmental Music Education : A Proposed Curriculum and Selected Lesson Plans for the University of Massachussetts Lowell Demonstration School*. Ann Arbor (Michigan) : UMI Dissertation Services.

- Siebenaler, D. J. (1997) Analysis of Teacher-Student Interactions in the Piano Lessons of Adults and Children. *Journal of Research in Music Education*, 45, 6-20.
- S. M. de S. M. (1977) *Théorie musicale spécialement dédiée aux jeunes pianistes*. Montréal : Edmond Archambault.
- Vacher, A.-M. (1986) *Mon instrument de musique : la percussion*. Paris : Éditions Épigones.
- Van der Maren, J.-M. (1995) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wuytack, J. (1970) *Musica Viva : pour une éducation musicale active*. (Volume 1 : Sonnez...Battez). Paris : Alphonse Leduc.
- Zimmerman, M. P. (1985) *State of the Art in Early Childhood Music and Resarch*. Reston (Virginia) : Music Educators National Conference.
- Zurcher, P. (1997) *Initiation musicale des 3 à 6 ans*. Genève : Éditions Slatkine.

APPENDICE A
DOCUMENTS ADMINISTRATIFS ET
OUTILS DE RECHERCHE UTILISÉS

Trois-Rivières, le 3 février 2001

**Objet : Demande d'autorisation pour l'enregistrement vidéo
des cours de pré-maternelle musicale**

Madame, Monsieur,

Le cours de pré-maternelle musicale auquel votre enfant est inscrit est un projet-pilote où est expérimenté un nouveau programme d'éveil musical spécialement adapté aux tout-petits et à la fine pointe des nouveaux principes pédagogiques. Ce projet constitue l'essence de ma recherche de maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Dans le but de valider et de perfectionner, au besoin, cette nouvelle approche, Marie-Andrée Bourassa et moi-même filmerons l'enseignement donné ainsi que les réactions des enfants qui peuvent nous apprendre beaucoup sur la pertinence de ce qui est enseigné.

Dans ce genre de projet, il est de mise de demander aux parents la permission de filmer les cours auxquels participent leur enfant.

Veuillez noter que les enregistrements vidéo seront utilisés pour l'étude et l'enrichissement du programme et seront détruits dès la fin de la présente recherche.

Je vous remercie pour votre collaboration qui permettra d'enrichir et d'améliorer un programme d'éveil musical adapté aux enfants de trois à cinq ans.

Magali Lemieux
Étudiante à la maîtrise en éducation

J'autorise Magali Lemieux à filmer les cours de pré-maternelle musicale du Pavillon St-Arnaud auxquels participe mon enfant.

Nom du parent

Nom de l'enfant

Signature du parent

Date

Fiche d'observation des enfants

[illegible]

**PROJET-PILOTE D'IMPLANTATION
D'UN PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL**

Questionnaire destiné aux responsables de la programmation

Monsieur,

Comme vous le savez déjà, dans le cadre de mon projet de recherche de maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières, je développe un programme d'éveil musical pour les enfants de trois à cinq ans.

Je sollicite, par la présente, quelques minutes de votre temps, pour répondre au questionnaire ci-joint. Ce questionnaire a pour objectif d'identifier vos besoins ainsi que vos attentes par rapport au cours de pré-maternelle musicale qui est offert à l'intérieur de votre programmation.

Veuillez être assuré de la confidentialité dans le traitement des réponses que vous livrerez à l'intérieur de ce questionnaire. Ce dernier sera détruit une fois le processus de recherche complété.

Comptant sur votre aide, je vous prie d'agréer, monsieur, mes salutations distinguées.

Magali Lemieux
Étudiante à la maîtrise en éducation, UQTR
Février 2001

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX RESPONSABLES DE LA PROGRAMMATION

- S'il s'agit d'une question à choix de réponses, veuillez cocher l'élément correspondant à votre choix.
- S'il s'agit d'une question ouverte veuillez répondre sur les lignes prévues à cette fin.

1. Quels moyens prenez-vous pour publiciser le cours de pré-maternelle musicale destiné aux enfants de trois à cinq ans ?

2. a) Selon vous, pour quelles raisons certains parents hésitent-ils à inscrire leur enfant ?

b) Si vous le pouviez, quelles améliorations pourriez-vous apporter à votre publicité ?

c) Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'apporter ces améliorations ?

3. Dans votre centre communautaire de loisirs, trouvez-vous que suffisamment de services sont offerts aux enfants de trois à cinq ans ?

☐ Oui

☐ Non

4. Quels autres services aimeriez-vous pouvoir offrir aux parents d'enfants de trois à cinq ans ?

5. Quelles sont les raisons qui vous empêchent d'offrir ces services ?

6. Selon vous, pourquoi est-il important d'offrir des cours de musique à vos élèves de trois à cinq ans ?

7. Selon vous, quelles sont les principales raisons qui motivent les parents à inscrire leur enfant de trois à cinq ans à un cours de pré-maternelle musicale ?

8. a) Quelles sont leurs attentes par rapport à ce cours offert par le centre communautaire de loisirs?

b) Selon vous, ces attentes sont-elles réalistes ?

☐ Oui

☐ Non

c) Pourriez-vous identifier les éléments qui vous permettent de penser cela ?

d) Habituellement, est-ce que les parents semblent satisfaits du cours de pré-maternelle musicale ?

☐ peu satisfaits

☐ satisfaits

☐ très satisfaits

e) Habituellement, est-ce que les enfants semblent satisfaits du cours de pré-maternelle musicale ?

☐ peu satisfaits

☐ satisfaits

☐ très satisfaits

9. Selon vous, que devrait contenir un cours de pré-maternelle musicale destiné à des enfants de trois à cinq ans ?

10. Selon vous, qu'est-ce qu'un cours de pré-maternelle musicale peut apporter aux enfants ?

a) Dans l'immédiat :

b) Plus tard, quand ils iront à l'école ou quand ils seront grands :

Commentaires généraux :

MERCI D'AVOIR PARTICIPÉ ET BONNE FIN DE JOURNÉE !

**PROJET-PILOTE D'IMPLANTATION
D'UN PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL**

Questionnaire destiné aux parents

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez déjà, votre enfant participe à un projet-pilote d'implantation d'un programme d'éveil musical novateur pour les tous-petits.

Mon but aujourd'hui est de mieux connaître vos besoins et vos attentes comme parent qui inscrivez votre enfant à un cours de pré-maternelle musicale. L'aide que vous m'apporterez en répondant à ce questionnaire me permettra d'améliorer le programme d'éveil musical. Je pourrai ainsi mieux répondre à vos besoins et à ceux de votre enfant.

Veuillez noter que ce questionnaire sera utilisé uniquement dans le cadre de ma recherche de maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Il sera traité de façon anonyme et sera détruit lorsque ma recherche sera terminée.

Je vous remercie grandement de votre collaboration !

Magali Lemieux
Étudiante à la maîtrise en éducation, UQTR
3 février 2001

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS (Temps 1)

- S'il s'agit d'une question à choix de réponses, veuillez cocher l'élément correspondant à votre choix.
- S'il s'agit d'une question ouverte, veuillez répondre sur les lignes prévues à cette fin.

1. Vous êtes :

☐ le père de l'enfant ☐ la mère de l'enfant ☐ autre, précisez _____

2. Est-ce la première fois que vous inscrivez votre enfant à un cours ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, passez à la question 4; sinon, passez à la question 3.

3. Quels cours votre enfant a-t-il suivis auparavant ?

☐ Musique ☐ Natation
☐ Danse ☐ Gymnastique
☐ Arts plastiques ☐ Karaté
☐ Autre précisez : _____

4. Aimerez-vous que d'autres activités ou cours soient offerts aux enfants de trois à cinq ans ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, passez à la question 5; sinon, passez à la question 6.

5. Peut-être que vous ou votre enfant aimeriez que d'autres activités ou cours vous soient offerts.
 Lesquels ?

☐ Musique ☐ Natation ☐ Mime
☐ Danse ☐ Gymnastique ☐ Art dramatique
☐ Arts plastiques ☐ Karaté ☐ Instrument de musique (individuel)
☐ Autre précisez : _____

Revenons maintenant au cours que vous avez choisi...

6. Comment avez-vous appris l'existence de ce cours ?

- ☐ Par les journaux
- ☐ Par un dépliant publicitaire
- ☐ Par des informations données par d'autres parents
- ☐ Autre précisez : _____

7. Vous a-t-il été ☐ facile ou ☐ difficile d'avoir accès à de l'information à propos de ce cours de pré-maternelle musicale.

8. Quelles raisons vous empêcheraient d'inscrire votre enfant à ce cours ?

- ☐ Le coût
- ☐ Le transport
- ☐ Un problème de gardiennage
- ☐ L'horaire
- ☐ Aucune raison
- ☐ Autre précisez : _____

9. Comment a réagi votre enfant lorsque vous lui avez parlé de ce cours ?

10. Aujourd'hui votre enfant est venu au cours :

- ☐ non motivé ☐ motivé ☐ très motivé

11. Aujourd'hui votre enfant est venu au cours :

☐ mécontent

☐ content

☐ très content

12. a) Pourquoi avez-vous inscrit votre enfant à ce cours ?

b) Quelles sont vos attentes face à ce cours ?

c) Qu'aimeriez-vous que votre enfant apprenne dans ce cours ?

13. Selon vous, qu'est-ce que ce cours apportera à votre enfant ?

a) Dans l'immédiat :

b) Plus tard, quand il ira à l'école ou quand il sera grand :

14. Comment vous classez-vous par rapport à ce que vous connaissez dans le domaine de la musique ?

- ☐ non-initié
- ☐ débutant
- ☐ intermédiaire
- ☐ expert (études ou beaucoup d'expérience)

15. Qu'est-ce que vous connaissez dans le domaine de la musique ? (Quelles notions ?)

16. Faites-vous de la musique avec votre enfant à la maison ? Et votre conjoint ?

Vous : ☐ jamais ☐ parfois ☐ souvent

Votre conjoint : ☐ jamais ☐ parfois ☐ souvent
(s'il y a lieu)

17 À la maison, avez-vous des instruments de musique ?

☐ pas du tout ☐ un peu ☐ beaucoup

18. Si votre enfant a déjà suivi un cours, vous parlait-il de ce qu'il faisait dans son cours ?

☐ oui ☐ non

Si oui passez à la question 19 ; sinon passez à la question 20.

19. De quoi vous parlait-il ?

20. Aimeriez-vous connaître ce que fait votre enfant dans le cours, afin de pouvoir continuer avec lui à la maison ?

☐ oui ☐ non

Commentaires généraux :

MERCI D'AVOIR PARTICIPÉ, ET BONNE FIN DE JOURNÉE !

**PROJET-PILOTE D'IMPLANTATION
D'UN PROGRAMME D'ÉVEIL MUSICAL**

Questionnaire destiné aux parents

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez déjà, votre enfant participe à un projet-pilote d'implantation d'un programme d'éveil musical novateur pour les tout-petits.

Nous en sommes maintenant à la phase finale du projet. Ce deuxième questionnaire vise à connaître votre niveau de satisfaction par rapport au cours de pré-maternelle musicale qui a été suivi par votre enfant au cours des dix dernières semaines. L'aide que vous m'apportez en répondant à ce questionnaire me permettra, encore une fois, d'apporter les améliorations nécessaires au programme d'éveil musical. Je pourrai ainsi mieux répondre aux besoins des jeunes enfants.

Veuillez noter que ce questionnaire sera utilisé uniquement dans le cadre de ma recherche de maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qu'il sera traité de façon anonyme et qu'il sera détruit lorsque ma recherche sera terminée.

Un résumé du rapport de recherche sera éventuellement disponible. Veuillez indiquer sur le coupon prévu à cette fin, en bas de cette page, si vous désirez en recevoir une copie.

Je vous remercie grandement de votre collaboration !

Magali Lemieux
Étudiante à la maîtrise en éducation, UQTR
7 avril 2001

Je désire recevoir une copie du rapport de recherche :

Oui ☐ Non ☐

Adresse : _____

Numéro de téléphone : _____

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS (Temps 2)

Consignes :

- S'il s'agit d'une question à choix de réponses, veuillez encercler l'élément correspondant à votre situation.
- S'il s'agit d'une question ouverte, veuillez répondre sur les lignes prévues à cette fin.

1. Vous êtes :

☐ le père de l'enfant ☐ la mère de l'enfant ☐ autre, précisez _____

2. Quel est votre niveau de satisfaction générale par rapport au cours suivi par votre enfant ?

☐ Pas du tout satisfait ☐ Un peu satisfait ☐ Assez satisfait ☐ Très satisfait

3. Selon votre perception, quel est le niveau de satisfaction générale de votre enfant par rapport à ce cours ?

☐ Pas du tout satisfait ☐ Un peu satisfait ☐ Assez satisfait ☐ Très satisfait

4. Quel était la réaction et l'attitude de votre enfant **avant** :

	Non motivé	Motivé	Très motivé
▪ les trois premiers cours (1, 2 et 3)			
▪ les cours du milieu (4,5,6 et 7)			
▪ les trois derniers cours (8, 9 et 10)			

Commentaires généraux au sujet de la motivation de votre enfant **avant** les cours :

8. Y a t-il des éléments que votre enfant savait déjà ?

- ☐ Oui ☐ Non

Si oui répondre à la question 9 ; si non, passez à la question 10.

9. Lesquels ?

- ☐ Les figures de notes (Rose Lablanche, Soldat Lanoire et Jumelles Deux-Croche)
☐ Les chansons
☐ La portée géante
☐ La salade de figures de note
☐ Le ballon bavard
☐ Les œuvres entendues dans le cadre du cours
☐ Autre précisez :

10. Quels éléments votre enfant a-t-il appris dans le cadre de ce cours d'éveil musical ?

- ☐ Les figures de notes (Rose Lablanche, Soldat Lanoire et Jumelles Deux-Croche)
☐ Les chansons
☐ La portée géante
☐ La salade de figures de note
☐ Le ballon bavard
☐ Les œuvres entendues dans le cadre du cours
☐ Autre précisez :

13. Quelles sont ces activités ?

- ☐ Les figures de notes (Rose Lablanche, Soldat Lanoire et Jumelles Deux-Croche)
- ☐ Les chansons
- ☐ La portée géante
- ☐ La salade de figures de note
- ☐ Le ballon bavard
- ☐ Les œuvres entendues dans le cadre du cours
- ☐ Autre précisez :

14. Sur le plan du contenu du cours, y a t-il des éléments que votre enfant n'a pas appris et que vous auriez aimé qu'il apprenne ?

15. Sur le plan des apprentissages réalisés par votre enfant dans le cadre de ce cours, quel est votre niveau de satisfaction ?

- | | | | |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pas du tout
satisfait | <input type="checkbox"/> Un peu
satisfait | <input type="checkbox"/> Assez
satisfait | <input type="checkbox"/> Très
satisfait |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|

Pourquoi :

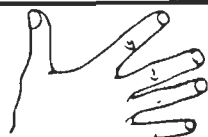
22. Si c'était à recommencer, inscririez-vous votre enfant à ce cours ?

b) Pourquoi ?

23. Commentaires généraux au sujet de ce cours :

MERCI D'AVOIR PARTICIPÉ À CETTE RECHERCHE !

APPENDICE B
PARTITIONS DES CHANSONS ÉTUDIÉES
LORS DE LA MISE À L'ESSAI
(HIVER 2001)



A v e c m e s m a i n s



Bonhomme,



Bonhomme!

Tous droits réservés. Copyright.

1. Bonhomm', bonhomm', sais-tu jou - er? Bonhomm', bon-

homm', sais-tu jou - er? Sais-tu jou - er de ce vio - lon-

là? Sais-tu jou - er de ce vio - lon - là? Zing, zing,

zing, de ce vio-lon-là. - là. Bonhomm'! Bonhomm'! Tu n'es pas

maîtr' dans ta mai - son, Quand nous y som - mes.

2

Bonhomm', bonhomm', sais-tu jouer? (bis)
 Sais-tu jouer de cett' flûte-là? (bis)
 Flût', flût', flût', de cett' flûte-là, (bis)
 Zing, zing, zing, de ce violon-là; (bis)
 Bonhomm'! (bis)
 Tu n'es pas maîtr' dans ta maison,
 Quand nous y sommes!

3

Bonhomm', bonhomm', sais-tu jouer? (bis)
 Sais-tu jouer de ce tambour-là? (bis)
 Boum, boum, boum, de ce tambour-là, (bis)
 Flût', flût', flût', de cett' flûte-là, (bis)
 Zing, zing, zing, de ce violon-là; (bis)
 Bonhomm'! (bis)
 Tu n'es pas maîtr' dans ta maison,
 Quand nous y sommes!

4

Bonhomm', bonhomm', sais-tu jouer? (bis)
 Sais-tu jouer de ce cornet-là? (bis)
 Taratata, de ce cornet-là, (bis)
 Boum, boum, boum, de ce tambour-là, (bis)
 Flût', flût', flût', de cett' flûte-là, (bis)
 Zing, zing, zing, de ce violon-là; (bis)
 Bonhomm'! (bis)
 Tu n'es pas maîtr' dans ta maison,
 Quand nous y sommes!

5

Bonhomm', bonhomm', sais-tu jouer? (bis)
 Sais-tu jouer de cett' bouteill'-là? (bis)
 Glou, glou, glou, de cett' bouteill'-là, (bis)
 Taratata, de ce cornet-là, (bis)
 Boum, boum, boum, de ce tambour-là, (bis)
 Flût', flût', flût', de cett' flûte-là, (bis)
 Zing, zing, zing, de ce violon-là; (bis)
 Bonhomm'! (bis)
 Tu n'es pas maîtr' dans ta maison,
 Quand nous y sommes!

L'accompagnement est en vente à La Bonne Chanson





Tous droits réservés
Copyright.

(Folklore)

Mouv. de marche

Solo

Chœur

Solo

1. Trois ca-nards, dé-ploy-ant leurs ail's, Coin! coin! coin! Di-
2. Quatr' ca-nards, etc.

saient à leurs ca - nes fi - dél's: Coin! coin! coin! Quand

donc fi - ni - ront nos tour-ments? Coin! coin! coin! Quand

donc fi - ni - ront nos tour-ments? Coin! coin! coin! Coin! Meu -
Plus lent

nier, tu dors, ton mou - lin va trop vi - te, Meu -

Presto

nier, tu dors, ton mou - lin va trop fort! Ton moulin

ton mou - lin va trop vi - te, Ton mou - lin,

ton moulin va trop fort, Ton moulin, ton moulin va trop

vi - te, Ton mou - lin, ton mou - lin va trop fort!

F a i s d o d o

Fais do - do, Co - la mon p'tit frê - re , Fais do -
do, t'au - ras du lo - lo. Pa -
pa est en haut, Qui fait du gâ - teau, Ma -
man est en bas, Qui fait un re - pas.
Fais do - do, Co - la mon p'tit
frê - re, Fais do - do, t'au-ras du lo - lo.

